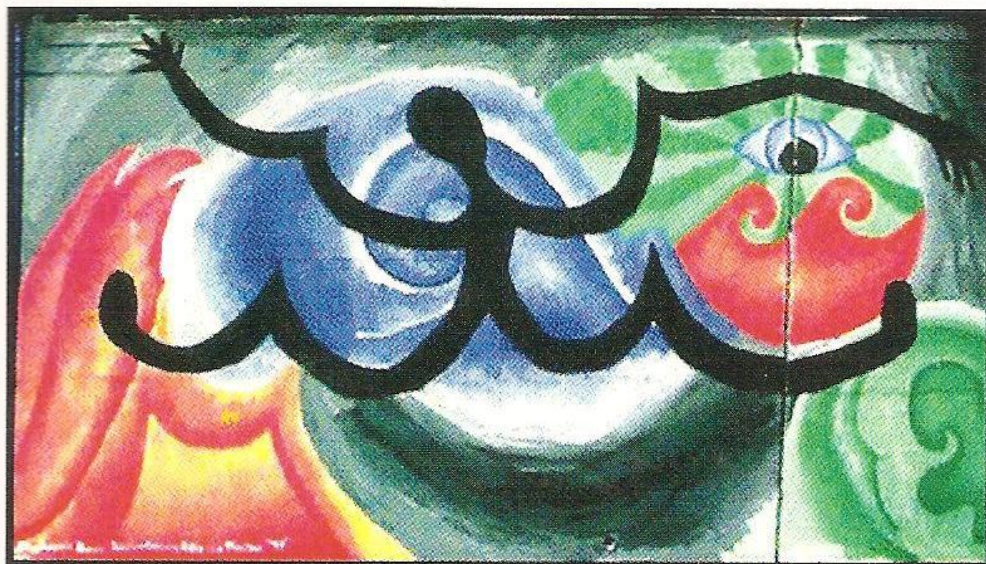
OSCAR A. GARCIA SOLANA



BREVE HISTORIA DE LA ESCUELA ACTIVA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Breve Historia de la Escuela Activa

Oscar A. García Solana

INTRODUCCIÓN

La corriente pedagógica de la Escuela Activa, que tiene sus raíces históricas, al menos según referencias a partir del siglo XV, se basa en el principio de considerar las capacidades e intereses de los alumnos, del desarrollo natural y automotivado del niño, de la no intervención del adulto más que en los casos absolutamente necesarios pues toda ayuda inútil que le damos al niño detiene su desarrollo.

Por medio de la educación activa, el interés del niño, en un ambiente propicio, le permite asimilar los conocimientos que le son necesarios para su desarrollo armónico; el niño aprende de su entorno, con la guía de su maestro, todo cuanto es capaz de asimilar, de acuerdo a su nivel de maduración, a sus intereses y sus capacidades.

La escuela activa prepara para la vida aportando un material que enseña y capacita al futuro ciudadano.

Para esta corriente educativa, la memoria es tan solo una herramienta intelectual; el principal recurso de aprendizaje es el espíritu crítico y la experiencia activa sobre el medio ambiente; por ésto, se rechaza la escuela memorista.

Para alguien que no ha visto el trabajo de los niños en una escuela activa, la primera impresión será la de estar presenciando algo casi mágico, cuando vemos un salón lleno de niños trabajando con tanta seriedad, continua y espontáneamente y sin ningún incentivo externo; no se trata de una cosa simple, sino de un compuesto de varios elementos didácticos, usados en la proporción correcta.

A partir de la segunda mitad del Siglo pasado, la educación estuvo marcada por aquellos innovadores que fundaron instituciones escolares de vanguardia; no obstante que las bases teóricas de la pedagogía activa se esbozaron desde el Siglo XV aproximadamente, no fue sino hasta el XIX en que se pueden encontrar escuelas experimentales consolidadas. Ante una escuela tradicional cuyos frutos no permitían vislumbrar un futuro acorde con los tiempos modernos para la educación de los niños, su propuesta viene a crear expectativas favorables a este respecto. No es desescolarizando a la sociedad como se logrará un cambio cualitativo en la educación, como lo propondría Ivan Illich en nuestros tiempos; entonces, ¿cómo se puede educar al pueblo?, “para educar al pueblo son necesarias tres cosas: escuelas, escuelas y más escuelas...” estas ayudarán al desarrollo porque “... les darán otras necesidades...” diría Sviyazki a Levin, personajes de “Ana Karenina”, la inmortal obra de Tolstoi, literato y pedagogo. Se plantea aquí la relación entre instrucción y transformación social. El propio Karl Marx apoyaba la idea de la enseñanza activa, al decir que se debía “trabajar con las manos y con el cerebro”, aún cuando veía el trabajo no como un instrumento pedagógico sino como actividad inherente, junto con la educación, de cada individuo. En 1869, diría: “Por una parte se requiere un cambio de las condiciones sociales para crear un sistema de educación coherente, y por la otra parte se requiere de un sistema educativo coherente para poder cambiar las condiciones sociales”.

Al analizar la relación educación-sociedad nos encontramos con dos aspectos de la práctica y la reflexión pedagógicas actuales: por un lado la presencia del trabajo en el proceso de instrucción, que tiende a efectuarse en el lugar “escuela” y no en donde ese trabajo se desarrolla realmente. Por otra parte está el descubrimiento de la sicología infantil con sus exigencias “activas”. Este “trabajo” es el camino utilizado por las escuelas activas exaltando el motivo de la espontaneidad del niño, de la necesidad de adherirse a la evolución de su psique, la educación senso-motora y la evolución intelectual a través de modos adecuados: el juego, la actividad libre, el desarrollo afectivo, la socialización, la individualidad y la colectividad.

En las escuelas "nuevas" la espontaneidad, el juego, el trabajo, son elementos educativos siempre presentes, por esto se les llamarán escuelas "activas". El trabajo de estas escuelas se refiere no tanto al desarrollo industrial, sino al desarrollo del niño: no se trata de una preparación profesional, sino de una modalidad didáctica, con elementos de moralidad.

Se trata de suplir la educación tradicional de una época, en la que la educación estaba definida como una acción constrictiva ejercida por una persona sobre otra, a fin de formar un tipo de hombre considerado bueno, negando toda autonomía del niño como persona.

En un principio, los planteamientos radicales de los precursores de la escuela "nueva" fueron rudamente atacados; con escuelas como la fundada por Tolstoi en Yásnaia Poliana, en la que se rechazaban libros y cuadernos, tareas, exámenes y calificaciones, no podía esperarse otra cosa.

No hay que confundir las escuelas "activas" con las "intuitivas", las que se basan en la total libertad del niño para elegir lo que le interese aprender. Aún en nuestros tiempos tenemos pedagogos que refutan estas perspectivas, como René Hubert (1962), que escribe: "Los métodos intuitivos han sido la contrapartida absoluta de los métodos didácticos... son los que pretenden, a través de una confianza absoluta en la naturaleza del niño, dejarla desarrollarse en toda su espontaneidad con la convicción de que si ninguna influencia adulta la traba o la desvía, llegará por sí misma al florecimiento de la moralidad... estos métodos se aproximan al intuicionismo intelectual, en el sentido de que suponen que basta con que el niño abra los ojos a la realidad para que penetre su significación. Por esa razón los métodos intuitivos se caracterizan por dejar al niño en la mayor independencia y, por tanto, son casi exclusivamente negativos"[1].

La principal característica de la Escuela Nueva es que se encuentra en permanente cambio y evolución, sin sumisión a dogmas, credos o ideologías rígidas e invariantes. La educación se hace "Paidocéntrica", en oposición a las escuelas tradicionalistas, que tienen como centro al profesor y su cátedra.

Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación[2], se pueden encontrar cuatro etapas bien definidas en el desarrollo histórico de la Escuela Nueva:

a) Inicio, con Tolstoi, Reddie, Lietz, Natorp, Ferrière y otros, a partir de 1859 hasta el principio del presente siglo.

b) Planteamiento de la ideología bajo diferentes perspectivas, entre 1900 y 1907, como por ejemplo:
1) Instrumentalismo de Dewey.
2) Escuela del Trabajo de Kerschensteiner.

c) Creación de métodos, durante el período 1907-1918: Montessori, Decroly, Kilpatrick, Plan Dalton, Sistema Winnetka.

d) Difusión, a partir de 1918. Asociación de Educación Progresiva (1919) en EE.UU., Liga Internacional de las Escuelas Nuevas (1921) en Europa.

---

[1] René Hubert. Tratado de pedagogía general. México: SEP. El Ateneo. 1981. pp. 336-339.

[2] Diccionario de las Ciencias de la Educación, (1984). Tomo II. México: Publicaciones DIAGONAL-SANTILLANA para profesores.

Pudiéramos seguir también el esquema planteado por Palacios[3], quien propone también cuatro etapas:

a) Etapa individualista, idealista, lírica y romántica, con Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Tolstoi, Key.

b) Etapa de los grandes sistemas, con Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferrière.

c) Etapa de Posguerra (luego de la I guerra mundial), con Cousinet, Freinet, Neill, Reddie, Hahn.

d) Etapa de madurez, con el Plan Langevin-Wallon para la reforma de la educación francesa.

Al comenzar a buscar las raíces de la Escuela Activa, pude darme cuenta de que, en un principio, cada proponente de ideas originales que han tenido incidencia dentro de esta corriente, han realizado su trabajo de manera aislada, sin querer decir con esto que en general se vieron exentos de la influencia de las ideas de otros pensadores. Cuando las ideas de los iniciadores fueron arraigando y siendo consideradas como bases de sustentación para las ideas de los continuadores -más o menos a fines del Siglo XIX y principios del XX- comenzó la etapa Académica, queriendo significar colegiada, en la que los pedagogos comparaban sus ideas con las de los demás, acordaban y consensaban, lo que dio pie a técnicas y métodos más elaborados y consistentes que los producidos hasta antes del S. XX.

A partir de esta situación, se produce una eclosión de ideas, planteamientos y métodos, con mayor o menor consistencia, por lo que algunos desaparecieron y algunos otros continúan hasta nuestros días.

Es por esto que, a título personal, propondría las siguientes etapas:

a) Inicios, comenzando con las bases históricas y sus teóricos, como Erasmo, Montaigne, Rabelais, Fenelón, Descartes y Rousseau, y los iniciadores formales como Rambaldoni, Tolstoi, Dewey, Reddie, Ferrière, etcétera, hasta los principios de nuestro siglo.

b) Consolidación, desde los principios de siglo, pasando por la promulgación de los “30 puntos” -en 1912- que definen a las Escuelas Nuevas, planteamiento de métodos como Montessori, Cousinet, Freinet, Piaget, etcétera.

c) Difusión, por medio de las asociaciones internacionales y por pedagogos como Petersen, Freinet, Piaget y otros.

La intención de este libro es aportar un panorama lo más completo posible de la corriente pedagógica abordada, desde sus inicios hasta el día de hoy, por lo que se hizo necesario el acopio de información actualizada, que no se encuentra en los libros. Para fortuna de quienes vivimos estos tiempos, la Red Mundial *Internet*, a través del *World Wide Web* - mejor conocida como la *Web*-, nos pone en contacto con lo que sucede en cualquier parte del mundo en este instante, lo que me permitió la

---

[3] Palacios, J. Op. Cit. pp. 35-37.

consulta de materiales actualizados y el intercambio inmediato de información con quienes están trabajando diferentes modelos activos y aportando hoy sus ideas.

Valga la oportunidad para señalar la importancia del *Internet* como herramienta de investigación pues, aparte de la consulta de documentos actualizados, del contacto directo e instantáneo con quienes están generando las ideas actuales, permite el acceso a los "foros de discusión" especializados en educación - como la Red Freinet Internacional- en los que todos los días se intercambian puntos de vista con otros investigadores afines, lo que nos permite conocer lo que pasa hoy en lugares tan remotos como Japón, Francia, Brasil, o cualquier rincón del mundo.

En los albores del S. XXI, la solución de los problemas que actualmente inciden en la educación se vuelve prioritaria. Temas como la deserción, la reprobación, el analfabetismo funcional, el bajo nivel de conocimientos de los egresados de cualquier nivel educativo, incluyendo el superior, deben investigarse desde sus raíces.

Algunas de las causas señaladas por múltiples investigaciones, como las realizadas por el Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV, son el método utilizado por los maestros en las escuelas y la forma en que ésta se organiza, considerándose como las que mayor incidencia tienen en los problemas antes mencionados.

Algunos de los criterios a considerar para la reforma de la educación como la conocemos, según Marvin Cetron y Margaret Gayle[4], son:

* La educación será tema público importante en el S. XXI.
* La educación seguirá siendo vista como la clave para el crecimiento económico.
* Existe una creciente diferencia entre la instrucción y la competencia requerida por los empleos disponibles.
* La educación en la escuela americana estará moldeada a semejanza de las de Europa.
* Se verá un regreso a los "Laboratorios de Enseñanza" o a las "Escuelas de Desarrollo", en la medida que los profesionales de la educación desarrollan una nueva visión del aprendizaje desde su raíz.
* El aprendizaje perpetuo generará un plan de estudios desde el nacimiento hasta la muerte, y sistemas de entrega.
- El Director llegará a ser el agente de cambio más importante en las escuelas. Tendrán tremenda responsabilidad con respecto a compartir el control con el personal de la escuela (Consejos Técnicos). Esta tendencia creará la necesidad de personal altamente capacitado en administración escolar, a pesar de las bajas calificaciones actuales en las pruebas de los candidatos.

La intención de ofrecer estos apuntes es para propiciar el acercamiento de los docentes y de personas interesadas en la educación al trabajo realizado por los educadores activos, máxime que la "Modernización Educativa", entre sus aportaciones, reclama un cambio en la metodología del profesor en su labor en el aula, exige que la visión se enfoque más en la labor del alumno como constructor de su propio conocimiento y se aparte del magistrocentrismo en el que es el profesor quien planea, actúa y evalúa el trabajo. Ésta es también la recopilación de otros textos y documentos que por su dispersión dificultaban la labor de investigación.

No existe por parte del autor más intención que señalar la manera en que diferentes personas han intentado transformar la educación hacia formas en que se consideran más importantes al niño y su idiosincrasia que al maestro o su labor. Entre todos los autores señalados, efectivamente encontramos religiosos, ateos, pronazis, fascistas, progresistas, liberales, etcétera, sin que por ello se señalen simpatías ideológicas.

---

[4] Marvin Cetron y Margaret Gayle. Renacimiento educativo : Las escuelas al cambio del Siglo XXI. México : CONACYT. p. 212-236

Nuestro trabajo como profesionales de la educación nos obliga a estar siempre actualizados, a mantener un criterio abierto, a buscar entre los conocimientos nuevos, y aquellos no tan nuevos, las herramientas que nos permitan implementar las estrategias más adecuadas para optimizar nuestra labor, buscando siempre que el "éxito" esté referido a los logros de los estudiantes a nuestro cargo.

CAPÍTULO I

LOS INICIOS

*** Las bases.**

Para comenzar a abordar el tema de la historia de la Escuela Activa o Nueva , tenemos que remontarnos al momento en que la educación se institucionaliza, o sea, deja de darse únicamente en el hogar por los padres o directamente por el experto en un arte u oficio a su aprendiz.

Se acepta que las culturas que más han influido en la conformación de lo que hoy conocemos como "Escuela" fueron la Egipcia, la India, la China y la Babilonia, entre otras.

En Egipto, cuna de la cultura y de la instrucción, la madurez cultural comienza aproximadamente en el 4,000 a.n.e.; se encuentran también vicios de origen en los métodos utilizados para la enseñanza; una máxima pedagógica de aquellos tiempos dice: "Los muchachos tienen las orejas en los lomos, cuando les pegan escuchan".

En la India por ejemplo, en donde la cultura data del año 2,000 a.n.e., se conforma una de las religiones más antiguas, el brahmanismo , con una marcada influencia sobre la educación de este pueblo. Una sentencia de esta religión dice: "El que honra a su madre ganará el mundo terrestre; el que honra a su padre ganará el mundo medio o etéreo; el que honra constantemente a su Maestro ganará el mundo celeste de Brahma; El que ofende a su Maestro pasará después de su muerte al cuerpo de un burro". A pesar de esta forma de ver la dependencia Maestro-alumno, es la India la cuna de la educación individualizada y de la educación mutua.



Por otra parte, en China, en donde se da la educación prototípica del tradicionalismo, desde los fines del siglo VI a.n.e. se propugnaba la conservación del orden familiar, político y social. La enseñanza era, desde aquel entonces, dogmática y memorista. Se utilizaba como libro de texto el conocido como "Las Tres Palabras", consistente en 1,000 ideogramas o caracteres chinos, puestos en tres columnas y que el alumno debía aprender de memoria para recitarlos a su maestro.

Es lógico suponer que desde aquellos lejanos tiempos habría quienes se opusieran a estas fórmulas pedagógicas, sobre todo entre quienes las sufrían. Con el paso del tiempo, la observación de la vida infantil fue dando la pauta para el planteamiento de un cambio en los métodos de enseñanza.

El inicio de esta corriente pedagógica arranca con los idealistas que se oponían a lo que pudiera calificarse como "escuela tradicionalista"[5], aquella escuela del "magíster dixit" que no tomaba en cuenta las capacidades e intereses de los alumnos, que vivía y ofrecía una visión ficticia del mundo, pues estaba enajenada de la realidad cotidiana.

- **Vittorino Ramboldini da Feltre.**



La primera referencia que se puede encontrar es acerca de Vittorino Ramboldini da Feltre (1378-1446), de quien a pesar de no haber dejado escritos, sus biógrafos nos dejan comentarios de su trabajo; era este Vittorino el preceptor privado de la familia Gonzaga (1423), en Padua, pero queriendo educar a los niños pobres por su cuenta, funda una escuela:

---

[5] Cuando se habla de escuela o educación "tradicionalista", no hay que referirnos únicamente al pasado. Aún en la actualidad existen defensores del "magistrocentrismo", de la postura en la que el maestro "sabe y enseña" y el alumno "no sabe y es enseñado", de la "disciplina" ciega y unilateral y de los programas rígidos y descontextualizados.

la *"Casa Giocosa o Giogiosa"*, "La casa de la Alegría", en la que basándose en sus estudios sobre Platón, Virgilio, Homero, etc., busca evitar la educación libresca y memorista de su época. En el frontispicio de esta escuela podía leerse : "Venid, oh niños, que aquí se instruye, no se atormenta"[6].

*** Desiderio Erasmo de Rotterdam, (1469- 1536).**



Entre algunos otros pedagogos románticos podemos citar a Erasmo de Rotterdam ("Sobre la necesidad de comenzar desde el nacimiento la educación de los niños", *"De Ratione Studii et Instituendi Pueros*"-; precisamente en el *Ratione Studii*, Erasmo plasma sus ideas sobre lo que debiera ser la educación:

> "Apenas aprendidos los primeros elementos, preferiría que el niño fuera dirigido hacia el hábito de la conversación... y que aprovechase también los juegos..."[7].



Un alumno de Erasmo, **Juan Luis Vives (1492-1540)**, español nacido en Valencia, Aragón, sigue los pasos de su maestro y publica en 1523 su "*De ratione studii puerilis".* Recomienda que los niños estudien la naturaleza, en contacto con ella. Propone como medio de adquisición del conocimiento la inducción[8].

---

[6] Mario Manacorda. Historia de la educación 1:De la antigüedad al 1500. México, 1987: Siglo XXI editores. p. 284-285.
Eduardo del Río (Rius). El fracaso de la educación en México. En "Los Agachados". México, 1987 : Ed. Posada. p.107- .

[7] Idem. p. 292.

[8] Enciclopaedia Brttanica On-Line : http ://www.eb.com

Podemos también citar también a **Michel Eyquem señor de Montaigne (1533- 1592)**, quien publicó en 1580 sus ensayos, entre los que se encuentra: "*De la educación de los hijos a la Señora Diana de Foix, condesa de Gurson",* en el que dice*:*

> "...apetecería que el maestro se condujese de una manera nueva, y que comenzase a mostrar a su alumno el exterior de las cosas, haciéndoselas gustar, escoger y discernir por sí mismo, ya preparándole el camino, ya dejándole en libertad de buscarlo. Tampoco quiero que el maestro invente ni sea sólo el que hable; es necesario que oiga a su educando hablar a su vez." [9] .



[9] Angelina Marín. Michel de Montaigne: Ensayos escogidos. México, 1987: Ed. Trillas. Pag. 102.

*** François Rabelais, (1494- 1553 ?).**



François Rabelais, quien utilizaba el seudónimo de “Alcofribas Nasier”, anagrama de su nombre, publica en 1532 el primero de los 4 libros que componen su obra “*Gargantúa y Pantagruel”*, el cuarto libro se publica en su primera versión en 1548, aunque en 1551 vuelve a publicarse en una versión más completa. En esta obra, Rabelais se propone entretener al lector cultivado a expensas de las exageraciones de su época. Al mismo tiempo, plantea en la obra una educación ideal, opuesta a la educación sofista de su tiempo. Al gigante Gargantúa le es asignado un tutor, que lo lleva, para educarlo, a viajar, le introduce al aprendizaje por medio del juego, de la aplicación sobre las cosas, la naturaleza, siempre bajo la forma sensible, intuitiva.

*** François de Salignac de la Mothe, Fénelon (1651- 1715)**



Fénelon publica en 1687 su libro “*Traité de l’éducation des filles*”, “Tratado sobre la educación de las niñas”, en él critica los métodos coercitivos usados en Francia en aquel entonces y plantea métodos innovadores para la educación de las mujeres. Nos propone aprovechar la curiosidad infantil, emplear la instrucción indirecta, recurrir a la instrucción atrayente y diversificar la enseñanza.

René Descartes (1596- 1650) por su parte, publica en 1637 su “*Discurso sobre el método*”, en el que pedía “No admitir nada como verdadero, si no se ofrece como evidente; Dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea preciso para resolverlas mejor; ir de lo más simple a lo más complejo; hacer enumeraciones completas y generales para tener la seguridad de no haber incurrido en omisión alguna”. Es famosa su frase : *“Cogito ergo Sum”, “Je pense, donc je suis”.*

Una gran obra, como su nombre lo indica, *“Didáctica Magna”,* se publica en 1657. Su autor, Jan Ámos Komensky, mejor conocido como Juan Amós Comenio, propone “seguir los pasos de la naturaleza”, “La mejor marcha didáctica toma en cuenta la naturaleza del niño, toma en cuenta la aparición y desarrollo de sus facultades”.

*** Jean Jacques Rousseau (1712-1778).**

Fueron los primeros mencionados quienes influyeron en Jean Jacques Rousseau al realizar su obra : *Emilio o de la educación*[10]. Si bien los planteamientos no tradicionalistas son anteriores a Rousseau, es en el *Emilio* donde se plasman por primera vez con tal profundidad[11].

> "Hay que considerar que el niño no es un animal[12] ni un hombre[13]: es un niño". "La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas, la infancia tiene también el suyo en el orden de la vida humana, es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño"[14]."Desconocemos la infancia, y con las falsas ideas que de ella tenemos, cuanto más avanzamos en su conocimiento más nos desviamos"[15].

Va más allá y ataca directamente la educación de su época cuando dice:

> "No considero institución pública esos establecimientos irrisorios llamados colegios"[16]. En estas instituciones se mantiene al niño en actividades no acordes con sus intereses, sino con la apreciación de lo que para el adulto es "bueno" o "valioso" para su vida futura. "La edad de la alegría se pasa entre llantos, castigos, amenazas y esclavitud"[17].



---

[10] Roger Gilbert. Las ideas actuales en pedagogía. . México, 1977: Colección pedagógica Grijalbo. p. 83.

[11] Jesús Palacios. La cuestión escolar. España, 1981: Psicopedagogía/papel 451/Editorial LAIA.

[12] Por lo que el conductismo pierde sustentación.

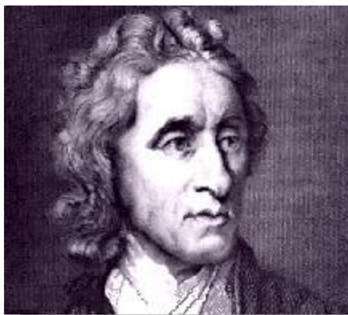
[13] Por lo que las corrientes no paidocéntricas pierden sustentación.

[14] Jean Jacques Rousseau.. Emilio o de la educación. México, 1978: Editorial Porrúa S.A. p. 37.

[15] Idem. p. 36.

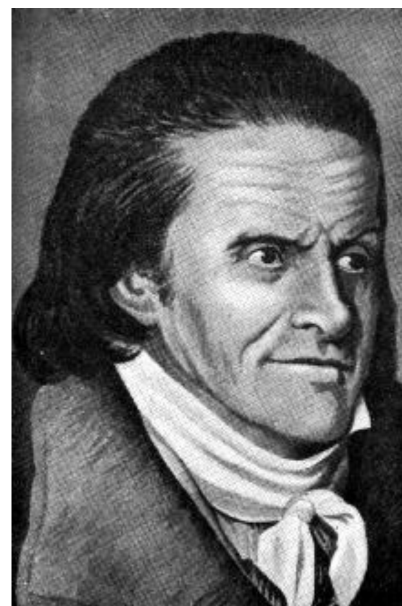
[16] Idem. p. 4.

[17] Idem. p. 36.



Otro pedagogo, **John Locke (1632-1704)**, publica en 1693 "La educación de los niños", donde propone a los maestros poner a los niños más en contacto con la vida, haciendo a un lado los libros.

*** Giovanni Enrico Pestalozzi (1746-1827).**



Por otro lado, Giovanni Enrico Pestalozzi, educador suizo también conocido como Johann Heinrich Pestalozzi, publica en 1781 la primera parte de su obra "*Lienhard und Gertrud",* "Leonardo y Gertrudis", en la que se señala la importancia e influencia del hogar y de la madre en la educación de los niños, siendo además una novela didáctica en la que expone sus teorías con respecto a una reforma social a través de la educación; Esta obra la terminó al publicar en 1787 la cuarta y última parte. Anteriormente, en 1774, fundó "Neuhof" (Granja Nueva), la que tuvo que ser cerrada por quebrantos económicos. En 1800, asentado en Burgdorf, funda "una escuela que pretendía ser para hijos de ciudadanos pudientes, un instituto de educación para pobres y una sede de formación para profesores"[18]. En 1797 publica "*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts",* "Mi investigación en el curso de la naturaleza del desarrollo del género humano". Entre 1800 y 1804 dirige una escuela en Burgdorf y de 1805 a 1825, otra en Yverdon, cerca de Neuchâtel, ambas escuelas basadas en un sistema de paga para los pudientes y gratuita para los niños pobres[19].

Pestalozzi tuvo sus detractores en su tiempo, como Rodolphe Töpffer, pedagogo suizo que propone favorecer los "Viajes de descubrimiento", insistiendo en la curiosidad "no escolar" del niño y el compañerismo del grupo. Considera las proposiciones de Pestalozzi muy sistemáticas y antinaturales.

> "El niño aprende, es decir, se desenvuelve mentalmente por medio de sus propias actividades y solamente a través de impresiones y experiencias, no de palabras; aunque estas experiencias, claro está, han de expresarse en claramente en palabras; de otro modo se corre el mismo peligro que caracteriza a la enseñanza verbalista, a saber: atribuir ideas enteramente erróneas a las palabras", era la concepción de Pestalozzi[20].

La obra pedagógica de Pestalozzi es vasta, contándose más de veinte de ellas en algunas referencias, entre las que destacan : "*Wie Gertrude ihre Kinder lehrt"* ("Cómo Gertrudis educa a sus

---

[18] Messer, citado por Alfredo Díaz. Pestalozzi y las bases de la educación moderna. 1986. México: SEP: Ed. El Caballito.

[19] Enciclopaedia Brittanica. Op. Cit.

[20] Alfredo Díaz. Op. cit. pp. 20-21.

niños") (1801), "El libro de las madres" (1803), "Enseñanza intuitiva de las relaciones numéricas" (1803), "Sobre la educación de los niños pequeños" (1818-1820), etcétera[21].

*** Friedrich Fröebel (1782-1852).**



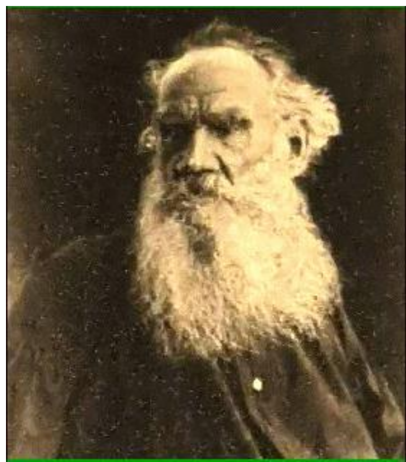
Fröebel, educador alemán y creador de los *Kindergarten,* proponía resaltar la importancia de la actividad y del juego.

Fröebel trabajó y estudió de 1806 a 1810 con Pestalozzi, en Yverdon, Suiza. En 1816, Fröebel fundó el "Instituto Educativo Universal Alemán", en el que desarrolla sus ideas pedagógicas con respecto a la educación de los preescolares de entre tres y siete años. Estas ideas culminaron en la fundación en Blankenburg, Thuringia, en 1837, del primer establecimiento para la educación exclusiva de niños pequeños. Para esta escuela él acuño el término *Kindergarten*, que significa "Jardín de Niños".

Entre sus obras se encuentran : "La educación del Hombre" (1826) y "Juegos y canciones maternos" (1843)[22].

Ya en el siglo XIX encontramos un mayor número de pensadores actuando directamente sobre sus planteamientos, demostrando con sus escuelas la diferencia entre sus propuestas y las de las corrientes no paidocéntricas.

*** León Tolstoi, (1828-1910).**



Una contribución a las "Escuelas Nuevas" fue dada por el Conde Lev Nicoläievich Tolstoi, quien en 1859, en su finca de Yásnaia Poliana, en la Rusia zarista, funda una escuela para los hijos de campesinos bajo la ideología de que "mientras menor sea la constricción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método"[23]. Entre 1857 y 1860, Tolstoi estuvo viajando por Francia, Alemania, Inglaterra y otros países europeos observando métodos educativos, sobre todo activos, de los que tomó ideas que luego aplicó en su escuela. A pesar de haber sido considerado un anarquista pedagógico, fue de los primeros en poner como centro de atención de la educación a los propios niños: "Dejen que los niños decidan por sí solos lo que les conviene. Lo saben no menos bien que vosotros".

Se trataba de evitar que el autoritarismo del adulto se

---

[21] Johann Heinrich Pestalozzi. De cómo Gertrudis educa a sus hijos: Fines y métodos de la educación del pueblo. 1980. México: Ed. Porrúa.

Microsoft Encarta*95 : The Complete Interactive Multimedia Encyclopedia.

[22] Microsoft Encarta*95. Op. Cit.

[23] Nicola Abbagnano y A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía México, 1993: Fondo de Cultura Económica. p. 655.

sobrepusiera a la libertad del niño, favoreciendo la *instrucción* en contraposición a la *educación*.

Tolstoi entendía por *instrucción* a la que “procede de una libre relación entre los hombres, basada en la necesidad, por una parte, de adquirir conocimientos y, por la otra, de transmitir los ya adquiridos”. Decía que la *educación* pretende “forzar” al niño a asimilar ciertos hábitos morales y es, en una palabra, “una influencia deliberada y coactiva de un individuo sobre otro con el objeto de formarlo” según nuestro criterio[24].

Por lo anterior proponía el principio de la “no intervención” en educación, sostenía que el maestro debía interesar de veras al alumno sin obligarlo a demostrar un interés que no siente. Todos los alumnos deben tener la misma libertad de escuchar o no a su maestro, de aceptar o no su influencia, porque solo ellos pueden apreciar si él conoce y ama de verdad lo que enseña.

Mientras Tolstoi se hizo cargo personalmente de su escuela, las cosas marchaban bien. Parece ser que su gran personalidad motivante le permitía no exigir nada a sus alumnos, ni orden, ni puntualidad, ni silencio, pues al comenzar a hablar sobre algo, todos prestaban atención y exigían a sus compañeros que no los intranquilizaran, “el resorte más eficaz es el del interés, por lo cual considero la naturalidad y la libertad como la condición fundamental y como medida de la calidad de una enseñanza”[25]. Entre sus obras de corte pedagógico se encuentran : *Infancia* (1852), *Adolescencia* (1854), *Juventud* (1855/57) y *Los frutos de la instrucción* (1889).

Tanto esta escuela, como las demás que forman esta corriente, se basan en el principio de Rousseau: “Dejar que la naturaleza misma actúe tranquila y lentamente, y velar solo por que las condiciones circundantes sostengan el trabajo de la naturaleza”[26].

Como es natural, en todo el mundo se daban manifestaciones de educación activa ; filósofos, psicólogos y pedagogos estaban abocados a la tarea de innovar en el campo educativo, como en el caso de los norteamericanos Parker y Dewey.

*** Francis Wayland Parker (1837-1902).**

Parker comenzó a trabajar como maestro a la edad de 16 años. Posteriormente viajó a Alemania a estudiar métodos pedagógicos, al lado de Herbard. A su regreso a los EE.UU. introdujo en 1875 el método Quincy, por la ciudad de Quincy, Massachusetts, en la que comenzó. Con este método se proponía eliminar las rígidas formalidades de la rutina escolar con el propósito de desarrollar la personalidad individual de cada niño, permitiendo la expresión creativa.



---

[24] Loc. cit.

[25] Idem. p. 656.

[26] René Hubert. Op. Cit. p. 362.

*** John Dewey, (1859-1952).**

John Dewey nació en Burlington, estado de Vermont, en 1859, y murió en 1952 en la ciudad de New York[27]. Estudió filosofía junto con Stanley Hall. En 1884 se doctoró en esta especialidad y se hizo catedrático en la Universidad de Michigan, posteriormente en las de Chicago y Columbia donde además de filosofía enseñó pedagogía. Tuvo una vasta producción literaria en sus especialidades.

Es el primero que se opone a la pedagogía Herbartiana de la "educación por la instrucción" y propone la "educación por la acción", el "learning by doing".

Dewey consideraba el problema educativo como una dualidad: por una parte las características del niño y por la otra el bagaje de conocimientos y cultura propios del adulto, representados por las materias de enseñanza. Mencionaba que al analizar la naturaleza del niño, la forma en que su experiencia le va enseñando, se pueden apreciar elementos que nos remiten a comparar estos con los de las materias ya elaboradas, con toda su carga de actitudes, motivaciones e intereses.

Por parte de las materias de enseñanza, nos indica que hay que planificarlas de tal forma que sean concordantes con la naturaleza del niño, con sus intereses y motivaciones, con la manera en que, de manera experimentalista, adquieren el conocimiento.



Este análisis nos conduce a apreciar el carácter psicogenético de su pedagogía. La directriz de toda planeación curricular debe partir de la esencia del niño y si la enseñanza no se adapta a su desarrollo, será inútil el trabajo educativo, las fuerzas interés-esfuerzo se desvanecen.

Dewey empezó a elaborar una forma de pragmatismo llamada "Instrumentalismo" por la importancia que le da al valor instrumental del conocimiento para resolver problemas en la vida diaria[28].

El instrumentalismo surge originalmente de la reformulación del pragmatismo. Dewey lo describe como "un intento de constituir una teoría lógica precisa de los conceptos, juicios e inferencias en sus formas diferentes, atendiendo principalmente al funcionamiento del pensamiento en las determinaciones experimentales de consecuencias futuras"[29].

Es la experiencia la que provoca la aparición de las ideas - dice Dewey- y estas ideas son utilizadas posteriormente para la reorganización de la experiencia. El pensamiento es fundamentalmente acción sobre la realidad. Los "tanteos" del pensamiento sobre las cosas en busca de "la verdad" conducen a unos resultados tanto más validados como exitosos o congruentes hayan sido; por tanto, no hay "verdades absolutas".

---

[27] P. Hurley. Great Thinkers of the Western World. en WWW, Internet. Cognito!, 1992.

[28] Nicola Abbagnano y A. Visalberghi. Op. Cit., p. 635 y ss.

[29] Diccionario de las Ciencias de la Educación. Tomo II. México, 1984: Publicaciones DIAGONAL-SANTILLANA para profesores.

El Instrumentalismo sustenta que toda teoría científica es una regla o principio de análisis y representación simbólica de materiales de la experiencia que sirve como instrumento para inferir enunciados observacionales a partir de enunciados observacionales dados.

Entre las obras más importantes de Dewey se encuentran: Psicología (1886), Mi credo pedagógico (1897), Escuela y sociedad (1899), Democracia y educación (1916), entre otros. Su obra "Cómo pensamos" (1910), es un breve tratado de lógica instrumentalista con intenciones pedagógicas[30]. En 1896 fundó la "Escuela Primaria Universitaria de Chicago".

Dewey parte de la experiencia bajo una interpretación amplia, que no coincide con la limitada de "conciencia" o de "subjetividad", aunque la considera "precaria".

La doctrina del interés es la base de la pedagogía de Dewey[31], considerando que no se puede producir artificialmente este interés por algo que no es capaz de suscitarlo por sí mismo. Por esto, un vasto estudio de las motivaciones e intereses se hace indispensable, dada la dinámica, los cambios y evoluciones de estos intereses. "La escuela debe ser un ambiente de vida y de trabajo"[32]. Pese a estas indicaciones, Dewey se oponía a formular métodos didácticos precisos, proponiendo la línea marcada por el método científico de investigación.

La pedagogía de Dewey se considera pragmática, instrumentalista, psicogenética, social y democrática. Algunos pedagogos lo consideran el verdadero creador de la escuela activa.

*** Cecil Reddie (1858-1932).**



La corriente educativa propuesta por los pensadores precedentes debía ser identificada de alguna manera para no ser confundida con la pedagogía antigua, por lo que a las escuelas que siguieron con esta línea de innovación se les conoció como "Escuelas Nuevas".

La primera "Escuela Nueva" que recibió este nombre fue la fundada en 1889 en Abbotsholme, en el condado de Derbyshire, Inglaterra, por Cecil Reddie, propuesta que a pesar de dar continuismo a las escuelas públicas tradicionales inglesas, estaba basada en el principio del interés (*Inter est*); esta escuela de internos dedicaba la mayor parte del tiempo a las materias clásicas de secundaria, con la diferencia de que se utilizaban métodos activos de enseñanza, mediciones y estimaciones reales para la geometría, observaciones y recolecciones apropiadas para las ciencias, problemas numéricos cotidianos para las matemáticas, etc.

El resto del tiempo se dedicaba al trabajo manual y a los deportes, actividades artísticas y enseñanza de las reglas sociales, buscando la formación integral de los internos.

La mayor parte de las actividades estaban en manos de los estudiantes, como la impresión de un periódico.

---

[30] Loc. Cit.

[31] Loc. Cit.

[32] Loc. Cit.

En este internado se trata de evitar la forma de internado cuartel, se busca que el ambiente sea lo más parecido a un hogar. Cada grupo de alumnos es entregado a un profesor.

Halen Bladey, discípulo de Reddie, fundó en Bedales, Sussex, una escuela similar a la de Abbotsholme, en la que se permitía que los mismos alumnos se retroalimentaran, escogieran a sus líderes y se priorizaba la investigación, proponiendo así una forma de coeducación[33]. En 1900 se publicó el libro "*Abbotsholme"* , en el que se explican las teorías de Reddie.

Otro discípulo de Reddie, Kart Hann, funda en Salem, cerca del lago Constanza, un centro para adolescentes. Posteriormente, en 1934, funda otro en Gordonstone, Inglaterra. También estuvo involucradoen la fundación en 1932 del Atlantic College. Se le considera un gran impulsor de la escuela activa en Inglaterra.

Mientras tanto, las hermanas **Rosa y Carolina Agazzi** fundaron en Mompiano, Italia, en 1895 una "Escuela materna", bajo la inspiración y guía de Pietro Pasquali. Rosa Agazzi y Pasquali llevaron ante el Congreso Pedagógico de Turín de 1898 un informe de lo revolucionario de su escuela; su método se oponía a la tradición Aportiana[34] y Fröebeliana[35] imperante en la época, tradición que parecía, con sus métodos, desconectar al niño de su realidad cotidiana.



El método Agazziano se caracterizaba por la continuidad entre el hogar y la escuela (por lo que se le llamó e esta escuela "materna"), por las labores y tareas cotidianas (lavar, desyerbar, limpiar, etcétera), utilización de materiales de uso común, de la vida práctica, "baratijas" que podían utilizarse para formar el "museo didáctico", actividades artísticas y recreativas como el canto coral, el cual tenía su propio método de aprendizaje.

Era también privilegiado el proceso social, donde lo que es "mío", "tuyo" o "de todos" tiene un significado especial, señalado además por medio de "contraseñas" que servían como motivo para ejercicios de conversación. Además, como asunto importante, cada niño mayor tenía bajo su cuidado a un niño de menor edad.

Como punto negativo se puede mencionar que todas las actividades se tenían que ejecutar por orden expresa, aún los actos más simples; bajo este esquema, el proceso educativo tenía que ser por fuerza "magistrocéntrico", por lo que se puede apreciar que el método Agazzi no buscaba, a pesar de todo, la total "liberación del niño".

Por todo lo anterior, este método se mantuvo en Italia por mucho tiempo - a pesar del montessorismo, método posterior al de Agazzi- pues permitía a los maestros seguir actuando en "su papel" de corte autoritario.

---

[33] Nicola Abbagnano y A. Visalberghi. Op. Cit., p. 656.

[34] Por Ferrante Aporti, sacerdote italiano nacido en 1791 y fundador de la primera "escuela infantil" de paga (los "*asili infantili*"). Se buscaba en estos *asili* una educación intelectual, moral y religiosa por medio de métodos demostrativos. La poca claridad de pensamiento de Aporti era suplida por su dedicación y buena fe hacia la tarea educativa.

[35] Por Friedrich Fröebel, Nacido en 1782 en Oberwessbach, Turingia; pedagogo por casualidad (estudió para arquitecto), se dedicó a difundir el método pestalozziano, aunque después rompió relaciones con Pestalozzi. Fue el fundador de los primeros *Kindergarten*. Formó parte del movimiento de la "Pedagogía Romántica".

*** Hermann Lietz (1868-1919).**



Salido de Abbotsholme, discípulo de Reddie, Hermann Lietz fundó varios internados en Alemania, con el nombre de *Landerziehungsheime* (Casa de educación en el campo), en 1898 en Ilsemburg, en 1901 en Haubinda, en 1904 en Biberstein, etcétera.

Lietz desarrolló un sistema de disciplina por medio de la institución de la "velada libre", reunión semanal de maestros y alumnos donde se pasaba revista a los acontecimientos de la escuela, y de la "capilla", hora de recogimiento en común conque terminaba cada jornada; quería que su escuela reprodujera el medio familiar[36].

A pesar de haber recibido influencias en una escuela abierta y democrática como Abbotsholme, Lietz cambió radicalmente el rumbo educativo, sin demérito de seguir utilizando técnicas activas. Con la introducción de un nacionalismo idealista, culto a los héroes y la patria, prejuicios raciales (antisemitismo), búsqueda de solución religiosa a los problemas sociales, la línea pedagógica estaba marcada: "Se eliminó todo esquematismo, toda forma de constricción... vivíamos como un terrateniente rodeado de sus hijos, sus hermanos y sus subordinados", comenta el propio Lietz a propósito de su escuela en Ilsemburg[37].

El lema de estas escuelas fue: "Ante lo necesario, unidad; en lo incierto e inesencial, libertad; en todo, amor". Lo necesario es Dios, el espíritu, la patria, la historia.

Dos de sus más cercanos colaboradores, Wyneken y Geheeb, lo abandonaron cansados de tolerar su autoritarismo y fundaron: la *Odenwladschule* por Geheeb y la *Freie Schulgemeinde*, por Wyneken[38].

La libertad y autonomía, el autogobierno y las técnicas activas, resultaron en esta escuela, en conclusión, una fachada utilizada por Lietz como instrumento para "una educación del carácter" supeditada a "lo necesario".



*** Edmond Demolins (1852-1907).**

Introduce en Francia una "escuela de educación" opuesta a la "escuela de instrucción", representada aquella por la *École des Roches* (1899), (Escuela de las Rocas, por el castillo de este nombre en el que se fundó), escuela que vino a ofrecer una alternativa al *chauffage* (calentamiento), método pedagógico imperante en Francia y que consistía en dar, en el menor tiempo posible, los conocimientos suficientes para aprobar un examen.

---

36 René Hubert. Op. Cit. p. 371.

37 Nicola Abbagnano. y A. Visalberghi. Op. Cit. p. 659.

38 Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 621.

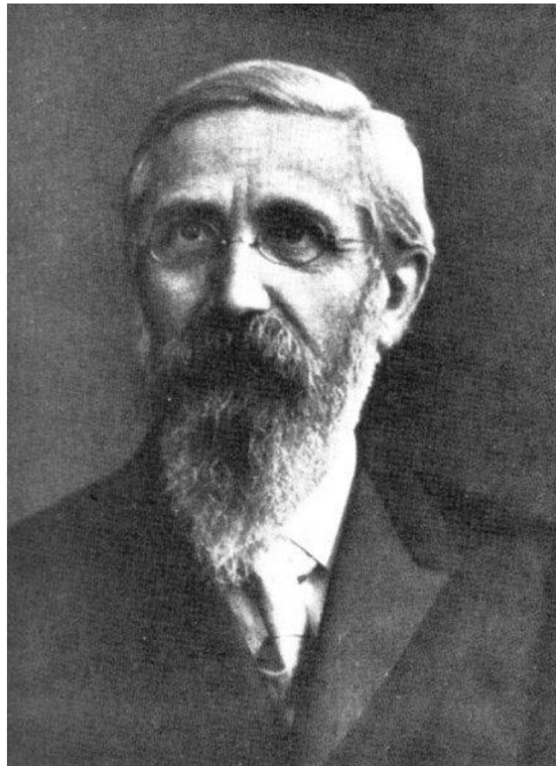
En la Escuela de las Rocas se propone un amplio programa integral que incluye el empleo de métodos más naturales y prácticos, intercambios con escuelas de otros países (Inglaterra y Alemania) para el aprendizaje objetivo de idiomas, vida en el campo, convivencia de maestros y alumnos, grupos pequeños (6 a 12 en los dormitorios y de 12 a 15 en las clases). Se proponía el autogobierno de la escuela[39]. Esta escuela continúa formando a las jóvenes generaciones de franceses, hasta nuestros días.

*** Paul Natorp (1854-1924).**

Filósofo y teórico alemán de la educación, Natorp opinaba que aún los procesos psíquicos más elementales como la expresión de sentimientos revela la presencia de la experiencia social. En su obra "Pedagogía social" (1899), afirma que es un error considerar que se es un ser aislado, toda la vida y el desenvolvimiento del ser humano se desarrolla en comunidad para poder ser. Su pedagogía social pretende educar al hombre en función de la sociedad. "El hombre llegará a ser hombre solamente por la comunidad humana", decía[40]. Decía también que la pedagogía social era una "educación como función de la comunidad y en la comunidad, sin olvidar la individualidad"[41].

El niño debe desarrollarse de manera gradual dentro de la vida de la sociedad, siendo para el niño las formas de sociedad: el hogar, la escuela, y la propia vida.

Natorp ha sido uno de los más eminentes representantes de la orientación neokantiana, conocida con el nombre de "Escuela de Marburgo". Siguió el método crítico kantiano, introduciéndole modificaciones.



[39] Idem. p. 621

[40] Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 661.

[41] Diccionario de las Ciencias de la Educación. Op. Cit.

***Adolphe Ferrière (1879-1960).**



Este pedagogo ginebrino fue influido por la lectura de las obras de Demolins. En 1899 fundó la "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas" (**B.I.E.N.** en francés: ***B**ureau **I**nternational des **É**coles **N**ouvelles*).

Ferrière llega al concepto de que la educación es "el arte de desarrollar las fuerzas sanas del niño, primero, en conformidad con las leyes biológicas del proceso, diferenciación y correspondiente concentración de las facultades del niño y su fuerza volitiva; segundo, a fin de prepararlo para llegar a ser un individuo fuerte y noble; ya en su vida individual, ya socialmente en la comunidad en que ha de vivir y ha de tener dignamente un puesto para el bien común"[42].

La escuela activa prepara para la vida -nos dice Ferrière- aportando un material que enseña y capacita al futuro ciudadano, al padre, al administrador, mejor que todas las apretadas materias de tipo escolástico; en la escuela activa el trabajo tiene un valor en sí mismo, puesto que infunde gusto y buenos hábitos. Los beneficios se pueden observar después en la misma escuela. En la escuela activa el niño que trabaja no sólo se apropia de las cosas aprendidas, sino que las asimila .

En 1900 se une a Lietz para trabajar en Ilsenburg. Desde 1912 fue profesor, y fundador junto con Bovet y Claparède, en el Instituto J.J. Rousseau (en este Instituto estuvo colaborando también Jean Piaget). En 1921 fundó la **"Liga Internacional de la Nueva Educación"**, siendo nombrado Director de la edición francesa de la revista "Pour L'Ère Nouvelle", editada por la Liga. En 1922 Se le nombra miembro del Comité Ejecutivo y Presidente del III Congreso Internacional de Educación Moral de Ginebra. Trabajador incansable, para 1925 participa en la fundación del *"Bureau International de L'education",*(Oficina Internacional de la Educación).



Producto preeminente de la Escuela Nueva, y viceversa, su obra pedagógica propone transformación y renovación, respeto a los intereses y necesidades del niño, utilización de métodos activos, desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y la cooperación, la libertad para la libertad.

Entre sus obras se pueden citar: La escuela Activa (1920), La Educación autónoma (1926), La libertad del niño en la Escuela Activa (1928), Transformemos la escuela (1929), etcétera.

Dos de los más grandes promotores de la Escuela Nueva, junto con Ferrière, fueron **Pierre Bovet (1876-1944)** y **Edouard Claparède (1873-1940)** (psicólogos y pedagogos suizos), cofundadores los tres, en 1912, del *Instituto de la Ciencias de la Educación "J.J.*

---

[42] Adolphe Ferrière. La ley bio-genética y la escuela activa, citado por Francisco Larroyo., Op. Cit. p. 634.

Rousseau" en Ginebra (actualmente Escuela de Psicología y Ciencias de la Educación). Bovet fue su director desde 1912 hasta 1924.

Pierre Bovet fue el creador del término "escuela activa", al publicar en la revista *Intermédiare des Éducateurs* de Ginebra, un trabajo en el que menciona: " en la escuela que considera al niño como un organismo vivo -en la *escuela activa* como decíamos nosotros- todo ha cambiado". Según Larroyo, esta publicación es de 1919; según otros autores fue de 1917[43]. Entre sus obras encontramos: *Le Génie de Baden-Powell* (1921), *Le sentiment religeux et la psychologie de l'enfant* (1925), *La paix par l'école* (1927), *L'instinct combatif* (1928).

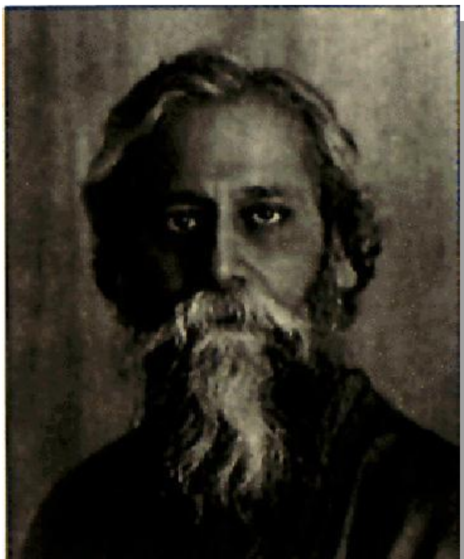
Claparède por su parte había dirigido en 1901, junto a Flournoy, la revista *"Les Archives de Psycologie Experimentale"*. Defensor y promotor de la escuela activa, afirma que la actividad está sustentada en una necesidad. Intentó demostrar la utilidad del período infantil en la vida humana y sugirió a los pedagogos la necesidad de no coartarla. Para él la educación y la pedagogía sólo pueden desarrollarse si se apoyan en la pedagogía positiva de la infancia[44].

Entre los fundadores del *Bureau* se encontraba también **Robert Dottrens (1893-?)**, quien colaboró también en la *École du Mail* (Escuela de la explanada), que formaba parte del instituto J.J. Rousseau, en el que propone el trabajo por "fichas" en lugar de libros de texto.

*** Rabindranath Thukur Tagore (1861- 1941).**

Para finalizar este capítulo cabe destacar que en otras latitudes, para la época que nos ocupa, se daba también la preocupación por aportar ideas para el mejoramiento en la educación de los niños.

En 1901 también en la India, con **Rabindranath Tagore**, la filosofía de la escuela nueva pugnaba por eclosionar. Tagore creó en este año la escuela de *Shantiniketan* (morada de paz), escuela activa vinculada a la vida, en oposición a la escuela del "Papagayo", memorista[45].



---

[43] Francisco Larroyo. Op. Cit. pp.633 y 634.
Nicola Abbagnano y A. Visalberghi. Op. Cit. p. 670.
Diccionario de las Ciencias de la Educación, Op. Cit. p. 199.

[44] Diccionario de las Ciencias de la Educación. Op. Cit. p. 260.

[45] Frsncisco Larroyo. Op. Cit. p. 620.

CAPÍTULO 2

LA CONSOLIDACIÓN

*** La Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas.**

La consolidación propiamente dicha del movimiento de las escuelas nuevas comenzó en 1899 con la fundación del **B.I.E.N.** (*Bureau International des Écoles Nouvelles,* Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas) en Ginebra, Suiza, por iniciativa de Ferrière, Bovet y Claparède.

En 1919 la Oficina convocó a una reunión en la que fueron aprobados 29 lineamientos que definen a este tipo de escuelas, que por su importancia se transcriben[46]:

I.- De la organización de las escuelas nuevas.

1- Son laboratorios de pedagogía práctica.
2- Internados de tipo familiar.
3- Se establecen en el campo.
4- Se aplica el sistema llamado de Boarding-house[47].
5- Se acepta la coeducación.
6- Se obligan los trabajos manuales (de preferencia carpintería).
7- Prácticas agrícolas y avícolas.
8- Junto a los trabajos regulares, se concede tiempo para trabajos libres.
9- Gimnasia natural, juegos y deportes.
10- Excursiones.

II.- De la formación intelectual.

11- Se rechaza la escuela memorista y se hace incapié en la formación del espíritu crítico por la aplicación del método científico: observación, hipótesis, comprobación y ley.
12- Se respeta y cultiva la vocación de los alumnos.
13- Enseñanza activa y objetiva.
14- Decidida importancia al dibujo y las materias expresivas.
15- La enseñanza se basa en los intereses del niño.
16- Enseñanza individualizada.
17- Socialización de las actividades de las escuelas.
18- Horario matutino de preferencia.
19- Han de estudiarse pocas materias por día, pero buscando las relaciones con las otras.
20- Pocas materias por mes o por trimestre.

---

[46] Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 623 y 624.

[47] Sistema utilizado por Tomás Arnold en Inglaterra en el S. XIX que consiste en un internado con grupos de alumnos viviendo en casas separadas, bajo la dirección de sus familiares y profesores.

III.- De la educación moral, estética y religiosa.

21- Práctica gradual del sentido moral, crítico y de la libertad.
22- Autonomía escolar mediante la organización de repúblicas escolares o monarquías constitucionales.
23- Las recompensas fortalecen el espíritu creador y de iniciativa.
24- Los castigos deben inducir racionalmente al niño a su mejoramiento moral y cívico.
25- La emulación es el resultado de comparar el trabajo anterior y el trabajo presente de cada niño.
26- La escuela debe ser un ambiente bello. El orden y la higiene son las primeras condiciones, el punto de partida.
27- Música colectiva, canto coral u orquesta.
28- Vinculación de la educación moral con la estética, intelectual y religiosa.
29- Tolerancia religiosa.

Antes de 1938, la "Liga Internacional de la Nueva Educación", sucesora de la "Oficina", añadió el lineamiento número treinta:

30- La escuela nueva prepara en cada niño, no sólo el futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con la patria, sino también con la humanidad.

Cada escuela, según el criterio de sus fundadores, coincidía y respetaba un número diferente de estos lineamientos. La escuela de Abbotsholme respetaba 22, la de Bedales 25 ; la de Odenwald respetaba todos, por lo que se llegó a considerar como escuela modelo de las escuelas nuevas.



*** Ellen Key (1849-1926).**

Dentro del esquema de consolidación encontramos a **Ellen Key**, pedagoga sueca defensora de la educación libertaria planteada por Rousseau, de raíces naturalistas.

En 1900 publica *Le Siècle de l'enfant* (El siglo del niño), criticando a la escuela tradicional, en defensa de los derechos del niño. Alguna vez dijo: "Dejemos a los niños que vivan a su manera"[48].

[48] Diccionario de las Ciencias de la Educación, Op. Cit. p. 808.

*** Francisco Ferrer Guardia, (1859-1909).**



En España, en Agosto de 1901, **Francisco Ferrer** funda la "Escuela Moderna" , utilizando la herencia que le dejó Ernestine Meunié, su alumna y mecenas francesa. Esta escuela se basa en la "Escuela Racionalista", de tendencia anarquista, que busca acabar con la escuela cárcel, dogmática y autoritaria. Combate asimismo la escuela religiosa por imponer dogmas, errores y prejuicios, y acusa a la escuela laica de cobarde, por evitar el destruir aquellos males.

En la escuela de Ferrer Guardia se practicó la coeducación de los sexos, verdadera audacia en la España prejuiciosa de aquel entonces[49].

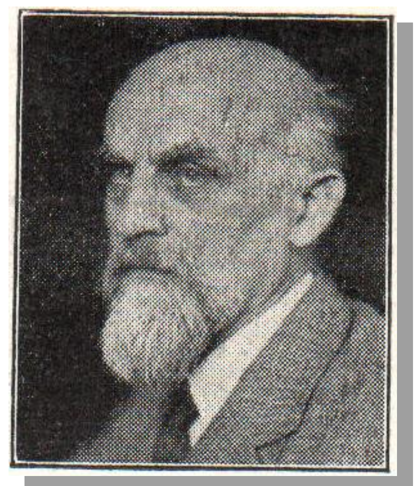
Debido a que fue implicado, aunque posteriormente declarado inocente, en el atentado del 31 de Mayo de 1906 contra el Rey Alfonso XIII, Ferrer se trasladó a Francia y Bélgica, donde fundó la "Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia".

Fue implicado también en el motín de la Semana trágica, aunque se encontraba lejos del lugar de los hechos, pues acababa de llegar de Londres.

En la mañana del 13 de Octubre de 1909, Ferrer fue ejecutado por un pelotón de fusilamiento en la prisión de Montjuich. Sus últimas palabras fueron : "¡Miren bien, muchachos, soy inocente ! ¡Larga vida para la Escuela Moderna !

En la Universidad de California, en San Diego, se encuentra la "Colección Francisco Ferrer Guardia", en la que se encuentran documentos originales de sus obras, manuscritos, cartas de colegas de Ferrer como Charles Ange Laisant y Charles Malato. Se encuentran asimismo, libros de texto de la escuela Moderna, monografías, panfletos, escritos de su hija Sol Ferrer, etc.

*** Gustav Wyneken (N. en 1875).**



Para 1906, Gustav Wyneken, ex-colaborador de Lietz de quien se separó por desavenencias, funda en Alemania la *Freie Schulgemeinde* (Comunidad escolar libre) en Wyckersdorf, que sería cerrada con el tiempo debido a presiones del gobierno Imperial. Geheeb, también ex-colaborador de Lietz, funda en 1910 la *Odenwaldschule* (Escuela de Odenwald), en Oberhambach. En 1933, huyendo del nazismo, funda en Ginebra una *"École d'humanité"*.

Wyneken es el promotor de una corriente juvenil en educación, los *Wandervögel* (Pájaros errantes)[50]. Pretendía redescubrir el espíritu racial (Etnicismo), mediante el desenvolvimiento incondicionado del espíritu juvenil. Decía que "la escuela es una verdadera comunidad

---

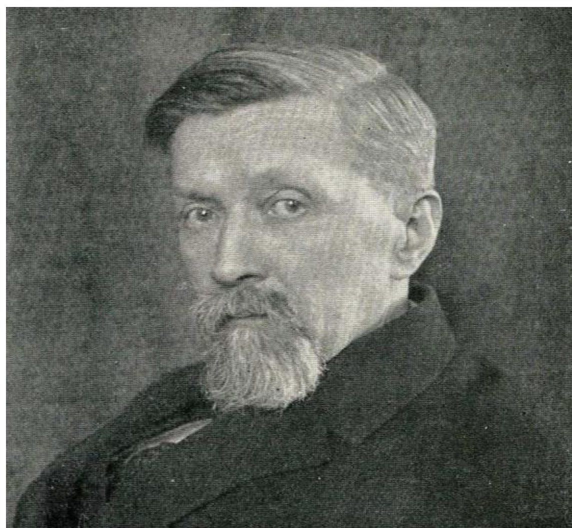
[49] Antonio Betancourt Pérez. La escuela Racionalista. México. 1969. P. 71.

[50] Para ampliar el concepto se aconseja investigar acerca del *neonomadismo educativo*.

libre en la que por medio de reuniones periódicas se discuten y ordenan los asuntos escolares". Su escuela sirvió de modelo en Alemania para fundar otras del mismo estilo.

Para 1907 tenemos en el mundo un desenvolvimiento fructífero de la escuela nueva; encontramos en Inglaterra a Lord **Robert Baden-Powell (1857-1941)**, fundador del movimiento de los Boy-Scouts, por el cual propone, como un medio educativo, el campismo, la camaradería, la coeducación. En 1908 escribe "Exploraciones para muchachos", obra en la que sintetiza su idea.

*** Ovide Decroly (1871-1932).**



Para este mismo año de 1907, **Ovide Decroly** funda la *École de L'ermitage* (Escuela de la Ermita), en la que se desarrolla su teoría de los "centros de interés". Decroly sustenta que lejos de disgregar la apreciación de las cosas, la mente del niño es globalizadora, tendiendo a las representaciones de conjunto, percibiendo las cosas como un todo. Los centros de globalización o de interés deben fijarse de acuerdo con las necesidades primordiales del niño: alimentación, respiración, aseo, protección, juego, etc. Según Decroly los centros de interés, sustitutos de las materias científicas de los planes que rechaza, son los que relacionan al niño con: la familia, la escuela, el mundo animal, el mundo vegetal, el mundo geográfico, el universo.

Para el aprendizaje según estos centros de interés, Decroly aconseja seguir con las siguientes etapas: <u>Observación</u> directa de las cosas, <u>asociación</u> de lo observado y <u>expresión</u> de lo observado por medio del lenguaje, el dibujo, el modelado[51].

*** María Montessori (1870-1952).**



En el mismo año (1907) María Montessori pone en funcionamiento su *Casa dei Bambini* (Casa de los niños).

Al trabajar con niños retrasados, descubre una serie de principios trasladables a la educación de los niños normales. Montessori considera la libertad de los niños como "la piedra de toque de la pedagogía científica"[52]. La espontaneidad no solo es aceptada en su método sino alentada y estimulada. La actividad - el juego que educa - da respuesta a sus intereses. La educación en la libertad, a través de la acción - juegos, actividades sensoriales - , adecuada a la evolución del niño, es la aportación de la Dra. Montessori a la nueva concepción del proceso educativo[53].

"Por educación debe entenderse la ayuda activa que se le da

---

[51] Francisco Larroyo. Op. Cit. pp. 640, 641.

[52] Adolphe Ferrière, citado por Jesús Palacios, Op. Cit. p. 52.

[53] Jesús Palacios, Op. Cit. pp. 52 y 53.

a la expansión normal de la vida del niño", "... la educación no es lo que da el maestro; la educación es un proceso natural llevado a cabo espontáneamente por el individuo humano, y adquirida no al escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio ambiente", decía María Montessori[54].

La primera ocasión que se le presentó a la doctora Montessori para comprobar si en efecto los materiales sensoriales utilizados con los niños retrasados servirían para potenciar las capacidades de los niños normales fue en 1904, cuando fue nombrada directora de una guardería en un barrio bajo de San Lorenzo (Italia). Al principio, las reacciones favorables a sus materiales y la concentración demostrada por los niños en relación con el trabajo que desarrollaban la sorprendió tanto que ella misma diría: "Todavía no lo creo, lo creeré la próxima vez"[55]; claro que las veces siguientes el fenómeno se repitió.

Los resultados obtenidos en este grupo inicial, con niños entre los tres y los siete años, sirvió para que la doctora Montessori fuera recreando la forma en que los niños aprenden, las actividades que despertaban su atención y desarrollaban sus facultades y aquellas que no motivaban a los pequeños; el clima de libertad, el permitir a los niños que eligieran libremente sus actividades, la indiferencia de estos a los premios y castigos, el placer demostrado al desarrollar su propio esfuerzo, el interés espontáneo por las letras y palabras, fueron algunos de los descubrimientos en esta primera experiencia; "Esto no podría haberse logrado nunca si una maestra, enseñando verbalmente, hubiera tratado de invocar sus energías desde el exterior", comentaría Montessori[56].

En estas primeras experiencias se pudo observar que los niños de extracción humilde reaccionaban más rápidamente a los estímulos producidos por los materiales que aquellos provenientes de familias ricas y que habían sido saturados de juguetes. Estos pasaban previamente por una etapa de adaptación en la que poco a poco prestaban atención a los materiales puestos a su alcance.

Las conductas observadas en los niños en relación con la repetición y la concentración en una determinada tarea y la satisfacción manifestada por estos al obtener un resultado a su accionar es llamado "normalización", estado natural y espontáneo si el medio ambiente es favorable, decía Montessori.

La primera visita de la Dra. Montessori a los Estados Unidos fue en 1912, cuando funda en este país la "Sociedad Americana Montessori", presidida por la esposa de Alexander Graham Bell, siendo Secretaria Margaret Wilson, hija del presidente Woodrow Wilson. A partir de este año comenzaron a fundarse infinidad de escuelas de esta corriente, hasta que la intervención de Kilpatrick, quien en 1914 publicó su libro *"The Montessori System Examined",* vino a cambiar las concepciones y las expectativas de los norteamericanos con respecto a este método. La amplia reputación del Profesor William H. Kilpatrick como educador, más aún en su propio país, le valió para que sus argumentos en contra del método Montessori fueran tomados a pie juntillas durante 43 años, pues fue hasta 1957, cinco años después de la muerte en Holanda de la Dra. Montessori, cuando la labor de Nancy Rambush logró la reintroducción del método al fundar en Nueva York una escuela bajo esta corriente.

Las razones aducidas por Kilpatrick para oponerse a este método estaban sustentadas en una crítica, hasta cierto punto superficial, del primer libro de la Montessori, *"The Montessori Method"*, editado en 1909; asimismo, Kilpatrick apoyaba su criterio en un viaje a Roma visitando grupos Montessori y en una entrevista privada con la propia Dra. Montessori, entrevista poco fructífera en realidad debido a la diferencia de idiomas y la poca experiencia del traductor en terminología propia de

---

[54] Paula Polk. Un Enfoque Moderno al Método Montessori. México, 1991.: Editorial Diana. p. 23.

[55] Idem. p. 29.

[56] Idem. p. 30.

la psicología. Sin embargo, el propio Kilpatrick es considerado como promotor de las corrientes activas en la educación: "Psicológicamente, aprendemos de lo que vivimos..., ...el aprender se realiza mejor cuando la vida se basa en una actividad con sentido y con entusiasmo...", son algunas de sus aportaciones[57].

Hay que comentar también acerca de los seguidores de la Montessori, entre quienes se encuentran E. M. Standing, quien la conoció en 1921 y se mantuvo en contacto, abrevando de sus conocimentos, hasta la muerte de la Doctora. Está también Mme. Hélene Lubienska de Lenval, que la conoce en 1920 y recibe de Montessori una gran influencia, base de sus posteriores trabajos pedagógicos y quien influiría, a su vez, en el sacerdote jesuita Pierre Faure.

Sobre el método Montessori y sus concepciones particulares - mente absorbente, períodos sensibles, etcétera- se profundizará, dada su importancia en la educación actual, en el siguiente capítulo.

*** Georg Kerschensteiner (1854-1932).**



En el mismo año en que Ferrière presentaba sus "30 puntos" ante el **B.I.E.N.** (1912), Georg Kerschensteiner, pedagogo neohumanista alemán, funda su *"Arbeitsschule"* (Escuela del trabajo). Nacido en Münich y doctorado en pedagogía en la Universidad de la misma ciudad, sus obras principales fueron: *Consideraciones sobre el plan de enseñanza, El concepto de la formación científica del educando, El alma del educador y el problema de la preparación del maestro, Teoría de la educación,* etcétera. Su labor estuvo influida por el pensamiento de Pestalozzi y Dewey. Atacó a la escuela tradicional por considerar que se oponía al trabajo comunitario, pues prioriza la individualidad[58]. Considera la educación como "proceso" y como "estado". Bajo la primera concepción decía que la educación es un apropiarse de los valores culturales de la sociedad, comunes a todos. Como "estado", la educación es el nivel de formación alcanzado por cada individuo.

"La Escuela del Trabajo es una escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales en sus alumnos y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo", conceptualiza Kerschensteiner[59].

En el mismo año de 1912, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière y Pierre Bovet, fundan el *Instituto de Ciencias de la Educación "J.J. Rousseau"*, hoy Escuela de Psicología de la Universidad de Ginebra.

---

[57] Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 630.

[58] Diccionario de las Ciencias de la Educación. Op. Cit. p. 850.

[59] Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 631.

Un hecho importante para la educación se da el 18 de Diciembre de 1925, con la fundación de la Oficina Internacional de Educación , creación del Consejo Directivo del Instituto Jean Jacques Rousseau , contando con una subvención de 5,000 dólares aportados por la Fundación Rockefeller y 12,000 francos anuales del propio Instituto Rousseau. Su primer director: Pierre Bovet, con Adolphe Ferrière y Elizabeth Rotten como Directores Adjuntos[60].

*** Édouard Claparède (1873- 1940).**



Claparède, sicólogo y pedagogo suizo nacido un 24 de Marzo, se tituló como Doctor en Medicina en 1897, se desempeñó como profesor de sicología de la Universidad de Ginebra, siendo nombrado Director del laboratorio de psicología en 1904. Defensor de la escuela activa, afirma que la actividad está suscitada por una necesidad. Intentó demostrar la utilidad del período infantil en la vida humana y sugirió a los pedagogos la necesidad de no coartarla.

Para él la educación y la pedagogía solo pueden desarrollarse si se apoyan en la pedagogía positiva de la infancia.

Fue Claparède uno de los primeros en definir el carácter de "activa" de la Escuela Nueva. Según él, es activa una conducta cuando responde a una necesidad bio-psíquica y vital; bajo esta acepción, se opone a la coacción externa, a la obediencia, a la repugnancia o a la indiferencia. Por otro lado, la actividad es sinónimo de efectuación, expresión, proceso, trabajo. Por tanto, en la escuela activa se propician en el niño las conductas que le servirán para satisfacer sus necesidades primordiales: necesidad de saber, de explorar, de observar, de trabajar, de jugar, de vivir[61]. Entre sus obras destacan: "*L'association d'idées"* (1903*)*, en la que combate las teorías psicológicas asociacionistas, "*Psychologie de l'enfant et psychologie expérimental"* (1904), ampliada y perfeccionada a lo largo de sus múltiples reediciones, la póstuma al cuidado de Piaget, "*L'ecole sur mesure"* (1920) y "*L'éducation fonctionalle"* (1930).

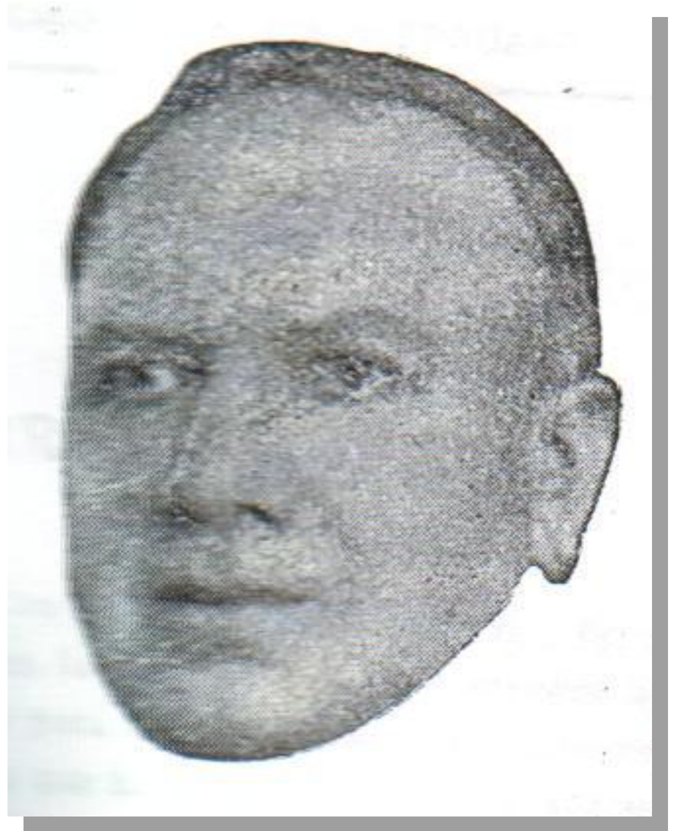
En cuanto a la corriente propuesta por este sicólogo, el *experimentalismo,* buscaba la implementación de un auténtico espíritu científico en la enseñanza, pero ponía en guardia contra "la espuma huera del seudocientificismo que es aún más peligrosa que la rutina común"[62].

---

[60] Bogdan Suchodolski et al. La Oficina Internacional de Educación al servicio del movimiento educativo. 1979. UNESCO. p. 45.
[61] Idem. p. 635.

[62] Nicola Abbagnano y A. Visalberghi. Op. Cit. p. 671.

*** José de la Luz Mena, (1883-1946).**



Nació en la ciudad de Izamal, Yucatán, el 2 de marzo de 1883, siendo su padre Dn. Tiburcio Mena y su madre Dña. Asunción Alcocer. Comenzó sus estudios primarios en la escuela “Perseverancia”, pero fue en la Escuela Normal de Profesores en donde los concluyó, recibiendo el título de Profesor de Educación Primaria.

En 1910 publica su primer trabajo de propuesta de modificación de la educación pública en Yucatán, con el fundamento de que había que fundar una escuela con base en el trabajo y la libertad, en oposición a la escuela-cárcel propia de la escolástica.

Fue Director de la Escuela Modelo en Mérida, Yucatán, de 1911 a 1912. Esta escuela fue activa en sus inicios, basándose en el ejemplo de la Escuela Modelo de Orizaba, Veracruz[63].

Mena publica en 1916 “De las tablillas de lodo a las ecuaciones de primer grado”; en 1930 “Sólo la escuela racionalista educa”; en 1936 “Escuela Racionalista: Doctrina y método” y en 1941 “La escuela socialista, su desorientación y fracaso”.

Entre otras cosas, encontramos que en 1917 Mena propuso a sus alumnos la publicación de un periódico totalmente elaborado por dichos alumnos[64], escrito, editado, impreso y distribuido enteramente por ellos, el periódico “Oriente: Órgano de la Escuela Racionalista”, concepto que Celestín Freinet populariza en su “Escuela Moderna” como “La Imprenta en la Escuela”, con las mismas características e intenciones educativas, solamente que hasta el año 1924, y sin embargo es a éste último a quien se le recuerda como precursor de este tipo de trabajos escolares.

La Escuela Racionalista, de corte anarquista, proponía acabar con la escuela cárcel, dogmática, autoritaria y anticientífica en la que el maestro es un amo. Pugna por hacer surgir una escuela nueva, la escuela del trabajo, es decir la escuela de la vida, combatiendo al mismo tiempo a la escuela religiosa por ser sectaria y dogmática. De la misma manera acusa a la escuela laica de cobarde por no atreverse a destruir el error, los dogmas y los prejuicios de la anterior [65]. Don Antonio Betancourt critica a José de la Luz Mena por su falta de congruencia, pues dice que si la Escuela Racionalista está contra el Estado, Dios y la Propiedad Privada, no se entiende que se pidieran subsidios para el sostén de la escuela precisamente al Estado.

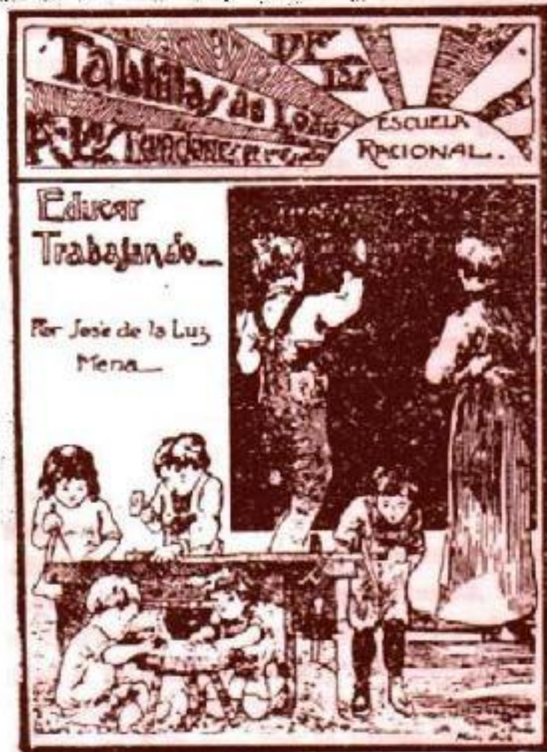
En la ciudad de Mérida, en 1917, José de la Luz funda su “Escuela Racionalista” , a semejanza de la “Escuela Moderna” de Ferrer. Las fuentes en las que se inspiró el racionalismo pedagógico

---

63 http://www.modelo.edu.mx/historia/

64 Este proyecto se presentó al gobernador Alvarado desde 1916, al solicitar el establecimiento de la primera Escuela Racionalista en el Estado.

65 Federico Aznar G., citado por Antonio Betancourt Pérez. La pedagogía del anarquismo en México. La Escuela Racionalista. México. 1969. P. 51.



yucateco fueron: las ideas y principios de Mijaíl Alexándrovich Bakunin (Anarquista ruso), los principios cientificonaturistas de Ernest Heinrich Haeckel (biólogo alemán), las teorías psicopedagógicas de J. F. Elsander expresadas en su libro "La Escuela Nueva" y la práctica educativa de Francisco Ferrer Guardia, resumida en su libro "La Escuela Moderna" [66].

Su proyecto educativo rebasó las fronteras de su Estado natal, principiando con Tabasco, en el que su entonces Gobernador, Tomás Garrido Canabal (quien con anterioridad fue también gobernador de Yucatán), le pidió desarrollar las estrategias necesarias para el nuevo programa político educativo de esta entidad. Para 1926 habían aceptado la escuela racionalista partidos políticos y asociaciones de los siguientes estados: Yucatán, Tabasco, Veracruz, Tampico, Campeche, Morelos, Durango, Tamaulipas, Sonora y más.

Los cambios políticos del país al final de la segunda década del S. XX fueron mermando la influencia del racionalismo, tendiendo entonces hacia la escuela socialista y luego haciendo desaparecer a ésta.

Mena fue Jefe del departamento de Educación Pública de marzo de 1922 a enero de 1923 en tiempos del gobernador Felipe Carrillo Puerto.

Uno de los primeros actos de gobierno de Carrillo Puerto fue suscribir el Decreto No. 1 del Gobierno del Estado de Yucatán, por el que se declara RACIONAL la educación:

LEY DE EDUCACIÓN RACIONAL

> "Artículo primero.- La enseñanza que imparta el Estado en las Escuelas Primarias, será en lo sucesivo por la acción... La adquisición de los conocimientos descansará sobre las bases de Libertad, lo mismo el orden,... La recapitulación de las nociones científicas... será resultado de experiencias y aplicaciones que se hacen en los talleres y de la observación de la naturaleza.
> ... se observará el encadenamiento de las ciencias, de acuerdo con la escuela Positiva y con los corolarios del enunciado biogenético de Muller.
> Artículo segundo.-... Los sacerdotes y personas de órdenes religiosas o monásticas, no podrán, en ningún caso, ser agentes de instrucción, en escuelas privadas y oficiales"[67].

José de la Luz Mena y Alcocer falleció en México, D.F., el 13 de enero de 1946.

.

[66] Antonio Betancourt Pérez. La pedagogía del anarquismo en México: La Escuela Racionalista. 1969. México. p. 55.

[67] Mena, José de la Luz. (1941). La escuela socialista, su desorientación y fracaso. p. 28.

*** Carleton Wolsey Washburne, (1889- 19??)**



Para 1919 se implementa en los suburbios de Chicago el "Sistema de Winnetka", dirigido por Carleton Wolsey Washburne, redefiniendo los planteamientos de Dewey dado que, según Washburne, debe existir un programa mínimo (*The common essentials),* formulado científicamente, con precisión, que debe poder ser asimilado por cada alumno en sus propias condiciones. Paralelamente existe un programa de desarrollo (actividades de grupo y creadoras)[68]. Washburne escribió "*New school in the old world*".

*** Rudolf Steiner, (1861-1925).**



En este mismo año (1919), el filósofo austriaco Rudolf Steiner es invitado por Emil Molt, dueño de la fábrica de cigarrillos "Waldorf-Astoria" de Stuttgart, Alemania, a dar una serie de conferencias a sus trabajadores, a consecuencia de las cuales es invitado a fundar una escuela para los hijos de los mismos. Steiner pone cuatro condiciones para realizar el proyecto con él al frente: a) Que la escuela fuera abierta para cualquier niño y no sólo para los propuestos; b) Debía ser coeducacional (mixta); c) Debía ser de organización completa (12 grados, para incluir lo que conocemos como primaria y secundaria); y d) Que los maestros tuvieran un mínimo de interferencias administrativas o de otro tipo que pudieran distraerlos de su trabajo. Aceptadas las condiciones, el 7 de Septiembre de 1919 abrió sus puertas "*Die Freie Waldorfschule"* (La Escuela Libre Waldorf).

Actualmente existen más de 600 escuelas Waldorf en por lo menos 32 paises, con 120,000 alumnos atendidos aproximadamente. No existe una Central Administrativa, cada escuela es independiente en sus funciones, aunque existe una vinculación en cuanto a la capacitación de los profesores que trabajan en ellas, para conservar la continuidad de la filosofía y el método propuestos por Steiner. Aún cuando en su mayoría

---

68 Nicola Abbagnano y A. Visalberghi, A. Op. Cit. pp. 648-650.

las escuelas Waldorf son privadas, existen también algunas públicas, como en Milwaukee, Wissconsin y Detroit.

Entre las características interesantes del método empleado en las escuelas Waldorf está el rechazo total de la televisión durante los años infantiles, pues se duda de la calidad de la mayoría de los programas presentados en este medio. Se consideran muy importantes las celebraciones de los días de San Miguel Arcángel, de Navidad, del Solsticio de verano y del día de San. Juán, aunque con consideraciones más esotéricas que religiosas.

La educación Waldorf se basa en el principio de las tres "H"´s: la educación de la cabeza, el corazón y las manos (***h**ead, **h**eart and **h**ands*). Les propone a los maestros la aplicación de tres "reglas de oro": recibir al niño con gratitud del mundo del que viene, educarlo con amor y dejar al niño en la verdadera libertad que le permita llegar a su desarrollo total e integral.

Se maneja bajo esta pedagogía el concepto de "antroposofía", o "sabiduría humana", método de investigación propio de Steiner que es conocido también como "Ciencia Espiritual", a la que se considera una cristianización de la Teosofía. Para la propagación de esta filosofía, Steiner funda en 1912 una "Sociedad Antroposófica".

Dentro del curriculum de estas escuelas se enfatiza que la iniciación a la lecto-escritura se realiza hasta el segundo o tercer grado, en los primeros grados existe una introducción pictórica al alfabeto, se utilizan leyendas y fábulas, así como historias del Antiguo Testamento; en los grados siguientes se trabaja en mitología e historia de las antiguas civilizaciones, zoología comparada, botánica y física elemental, geografía local y mundial, historia medieval, del renacimiento, exploración del mundo, historia y biografías americanas, principios de química, geología y fisiología, trabajos manuales con madera, confección de juguetes, bordado y crochet, etc.[69].



*** Helen Parkhurst, (1890-1973).**

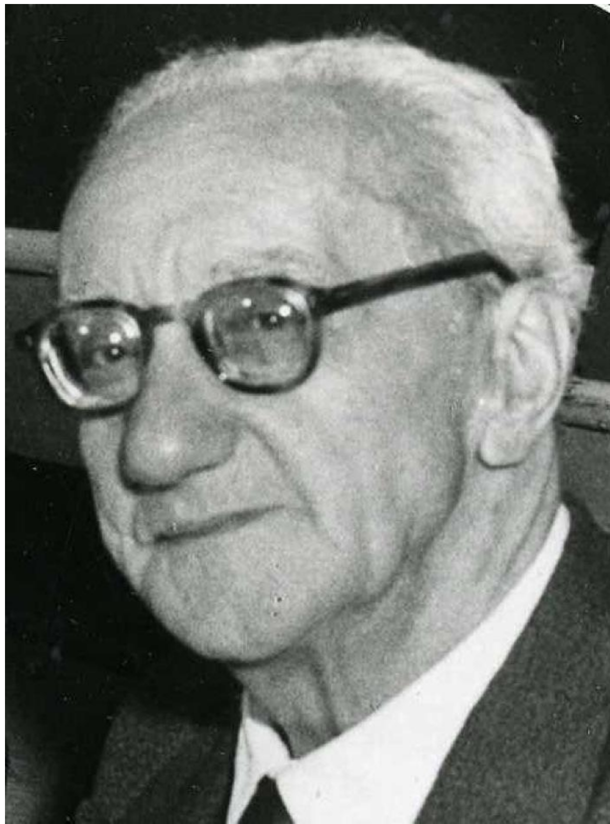
En 1920, Helen Parkhurst organiza el "Plan Dalton" en la ciudad del mismo nombre en Massachusetts, EE.UU. Parkhurst parte de tres principios: 1) La actividad personal del alumno; 2) El principio de la individualización y de la libertad y 3) El principio de la comunidad escolar. En este Plan los alumnos buscan su propio desarrollo; la obligación del maestro es guiar paso a paso este desarrollo[70].

---

[69] David Schlesinger. FAQ´S about Waldorfs Education. 1996. WWW. Internet. Yahoo: Alternative Schools.

[70] Consejo Nacional Técnico de la Educación. (1980). Educación. Vol. VI, No. 32, Abril-Mayo-Junio, 4a. época. pp. 55-56.

*** Roger Cousinet, (1881- 1973).**



También en 1920, año en que A. Ferrière publica "La Escuela Nueva", **Roger Cousinet,** pedagogo francés quien fuera inspector de enseñanza primaria por más de 30 años y profesor de Pedagogía en la Universidad de la Sorbona, consolida su sociedad pedagógica *"La nouvelle Éducation"*, partiendo de dos principios: *La libertad en la enseñanza*, en lugar de la coacción tradicional, y el establecimiento del *trabajo colectivo en equipos*, en sustitución del trabajo individual[71]. Cousinet consideraba que la esencia de la educación era la socialización, para hacerla "natural" al ser humano.

Su método de "Trabajo por equipos" consiste en llevar a la escuela el espíritu de la actividad espontánea que predomina en el juego. Su método comenzó a aplicarse en las escuelas primarias públicas en Francia (1920) y se caracteriza por el trabajo en grupos de 5 o 6 niños de 8 o 9 años como mínimo (porque para aprovechar el método deben saber leer y escribir), cada equipo elige el tema que va a trabajar y el profesor solamente interviene enseñando aquello que los niños no pueden descubrir por sí mismos.

Como cada grupo realiza su trabajo exclusivamente por su gusto y responde generalmente a su interés, le ocupa de tal manera que, mientras dura, no le queda tiempo para más[72].

En las escuelas que siguen el *Método Cousinet* no aparece el mobiliario tradicional de mesabancos para los alumnos y escritorio para el maestro; en su lugar aparecen mesas e instrumentos semejantes a los de un laboratorio donde los niños desarrollan sus actividades con entera libertad, divididos por equipos reunidos normalmente por afinidades e intereses y sin que los equipos se molesten unos a otros. Se dividen los temas de trabajo en: científico, geográfico, histórico y creador. Se termina la sesión de cada día con la discusión en la última media hora de los temas y trabajos abordados en la jornada.

A pesar de que en este método se trabaja por equipos, se fomenta también el trabajo individual, al tomar cada niño la actividad que mejor corresponda a su personalidad, intereses y aptitudes.

En 1925, Cousinet escribe *"Un método de trabajo libre en grupos"*, en el que, inspirado en Rousseau y en Durkheim, propone la forma de socializar al niño conforme a las necesidades de su propio desarrollo.

Coincide con Rousseau al solicitar que la labor del maestro no sea "ni preparar ni formar al niño, sino suministrarle los medios para que pueda formarse solo", en un ambiente bastante rico,

---

[71] Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 659.

[72] Amor, C., citado por Larroyo. Op. Cit. p. 659.

bastante nutritivo desde el punto de vista intelectual como para que pueda moverse en él espontáneamente y desplegar una actividad que le permita conocerlo sin intervención del educador[73].

Para obtener una óptima socialización, según Cousinet, basta con favorecer la tendencia natural de los niños de juntarse en grupos; estos grupos espontáneos se reúnen por afinidades con el fin de desarrollar diferentes actividades: jugar, discutir, incluso pelear, pero respetando reglas.

En clase, las afinidades son aprovechadas para formar grupos de 5 o 6 niños; cada grupo elige el trabajo a realizar, trabajo que es desarrollado fomentando la cooperación y ayuda mutua entre los integrantes del grupo.

La difusión del método Cousinet fue grande en Europa en el nivel elemental y en las Secundarias, dada la facilidad para su implementación, ya que no se necesitan más recursos que un mobiliario móvil y material de consulta y experimentación, que puede ser el mismo de la escuela tradicional. Los Programas oficiales pueden ser fácilmente adecuados al método.

Entre las ventajas del método encontramos que despierta el interés, favorece la autoeducación y la colaboración entre los miembros de cada grupo, aunque se ocupa poco del aspecto físico y moral de la educación, es difícil aplicar una didáctica correctiva y resulta poco motivante para los niños con mayor imaginación.

El método de trabajo en equipos no es privativo de Cousinet, pues en Inglaterra lo propuso Sanderson cuando fue director del colegio *d*Orendle,* y en Suiza Tobler, así como lo hizo Peter Petersen en Alemania.

Cousinet fue autor, entre otros, de *"Une méthode de travail libre par groupes"* (1945), *"L*enseignement de l*histoire et l*éducation nouvelle"* (1950), *"L*éducation nouvelle"* (1950), *"La formation de l*éducateur"* (Tr. 1967), *"Leçons de pédagogie"*[74].

Entre otros pedagogos que siguieron la misma línea de razonamiento con respecto a las bondades socializantes del trabajo en grupo se encuentra **F. W. Sanders (1857 - 1923)**, que introdujo en su *Colegio de Oudle*, en Inglaterra, un procedimiento de trabajo donde los alumnos cooperan en una tarea común de aprendizaje[75].

---

[73] Nicola Abbagnano y A. Visalberghi. Op. Cit. p. 671.

[74] Diccionario de las Ciencias de la Educación. Op. Cit. p. 850.

[75] Francisco Larroyo.. La ciencia de la educación. México, 1962: Ed. Porrúa S.A. p. 340.



*** Antón Makarenko, (1888-1939).**

En el mismo año de 1920 en que comenzaron los trabajos de Cousinet, pero en la Unión Soviética, Antón Makarenko es nombrado para dirigir una colonia en Poltava para menores infractores que con el tiempo recibiría el nombre de *"Colonia de Trabajo Gorki"*, en la que con base en un gran esfuerzo, logró implementar el trabajo colectivo. Para 1926 los 120 educandos de Poltava se trasladan a otra colonia, en Kuriazh, donde ya habían 280 jóvenes más. Pronto, la rutina de trabajo basada en principios pedagógicos propios de Makarenko e implementados en los Poltavianos, lograron convertir a los Kuriazhanos, anteriormente corrompidos y relajados por la falta de atención. Para principios de 1927 la *Colonia Gorki* ya contaba con 450 educandos.

El método de Makarenko se basaba en el trabajo de la colectividad para y a través de la colectividad. Se dividían los jóvenes de ambos sexos y de todas las edades por *destacamentos*, cada uno de los cuales estaba al mando de un jefe elegido por ellos mismos y encargados de una determinada tarea dentro de la colectividad. "Antón Makarenko conjugaba la autoridad del pedagogo y los grandes derechos de la colectividad de educandos, la exigencia para con los colonos y un cálido amor por ellos, la libertad y la necesidad, las obligaciones de los colonos y sus derechos, los elementos del trabajo y del juego. Como base de la actividad educativa en la colonia, Makarenko sentó la educación en la colectividad, la educación en el trabajo, la educación de la disciplina, del sentido del deber y del honor"[76].

*** Alexander Sutherland Neill, (1883 - 1973).**

Pasando a otra región del mundo, para 1921 **Neill** funda en Lymeregis, cerca de Londres, su *Escuela Internado "Summerhill",* escuela que posteriormente pasó a Leinston.

Neill había estudiado en la Universidad de Edimburgo y recibió un título en Filología Inglesa. Con una formación psicoanalítica y marxista, propone una pedagogía antiautoritaria basada en la no represión. "La misión de la enseñanza consiste en estimular el pensamiento y no en inculcar doctrinas", decía Neill. Rechazaba la forma en que la sociedad se muestra en su carácter clasista, autoritario y moralizante pues consideraba que este carácter coarta la iniciativa del niño y lo hace un ser sumiso.

En Summerhill se manifiesta el autogobierno; los alumnos se reúnen en una *General meeting* para decidir y establecer las actividades a seguir, salvo lo ya reglamentado con referencia a la seguridad y la salud, cosas en las que no podían decidir. Los niños se dividen en tres grupos atendiendo a su edad: los menores van de los cinco a los siete años, los medianos de los ocho a los diez y los mayores de los once a los quince. Siempre hay un promedio de veinticinco niños y veinte niñas en Summerhill.

---

[76] Medinski, E., citado por Antón Makarenko. Conferencias sobre educación infantil. México, 1985: Ediciones de cultura popular. p.p. 89-90.



"El niño es capaz de ejercer un control voluntario y autónomo sobre su propia conducta si se excluye toda coacción externa".

La posición de Neill aparece tan radical en algunos sentidos que no le permitió conformar una "corriente" propiamente dicha, por lo que sus concepciones nos quedan como una aportación particular.

Como ejemplo de este radicalismo, podemos citar, entre otros casos, su posición con respecto a la inquietud de una madre cuando descubre que su hijo practica juegos de manipulaciones genitales con sus vecinitos. Al respecto Neill afirma que los padres torpes los reprimirán, los prudentes dejan a sus hijos en paz y no prestan atención al juego genital, pero los doblemente prudentes sonríen y lo aprueban[77].

El Ministerio de Educación inglés evaluó en alguna ocasión los logros de Summerhill, y llegó a la siguiente conclusión: " En general, los resultados de este sistema no son impresionantes. Es verdad que los niños trabajan con una voluntad y un interés muy alentadores, pero sus logros más bien son escasos. Haber creado una situación en la que podría florecer la educación académica del tipo más inteligente, es una hazaña; pero en realidad no florece, y es una gran oportunidad la que se pierde"[78].

Por su parte, Nelly sostiene el criterio de que "una escuela que obliga a niños activos a sentarse ante pupitres para estudiar materias en su mayor parte inútiles

Entre las obras de Neill se encuentran: *"The problem family"* (1949), *"Los niños libres de Summerhill"* (1960), *"Summerhill"* (1971), *"Freedom, No license"*, *"Corazones, no solo cabezas en la escuela", "Hijos en libertad"* y su autobiografía.

*** Ki Hadjar Dewantoro, (1889-1959).**



Funda en Java (en la actual Indonesia) durante el año de 1922, la primera escuela del sistema *Taman Siswa*, "Jardín de Estudiantes", siguiendo las influencias de Montessori y Tagore[79].

En esta red nacional de escuelas se fomenta la modernización al mismo tiempo que la cultura indígena indonesia.

Dewantoro nació en el seno de una familia noble de Jogjakarta y asistió a una escuela de

---

77 Alexander Sutherland Neill. Hijos en libertad. Argentina, 1972: Granica Editor. p. 84.

"Odio a la escuela". Educación. Vol. III, No. 14, Julio- Agosto de 1975. México, 1975: Consejo Nacional Técnico de la Educación. p. 64.

78 Ackerman, N. *et al* .Summerhill: pro y contra. México, 1971: Fondo de cultura económica. pp. 20-21.

79 Enciclopaedia Brittanica On-Line. Op. Cit.

medicina patrocinada por alemanes, pero no concluyó sus estudios.

Debido a su actividad política en contra de los alemanes que colonizaban su país, fue exiliado a Holanda, en donde comenzó a planear un tipo de educación que permitiera a su pueblo sacudirse el yugo del colonialismo, priorizando el aprendizaje por la acción directa y aprovechando las tradiciones culturales indonesias. Pensaba que la educación era la mejor manera de hacer fuerte a su país.

A su muerte, Dewantoro fue aclamado héroe nacional.

* **Peter Petersen, (1884-1952).**



Mientras tanto, en Alemania Peter Petersen ponía en práctica el *Plan de Jena*. Pedagogo alemán, profesor de pedagogía en la Universidad de Jena y Director del Instituto Pedagógico de la misma ciudad, en 1924 Petersen aprovecha un centro experimental que formaba parte de la Universidad para implementar el "Plan".

Según su criterio, "la escuela debía convertirse en escuela-familia", integrada por maestros, padres y alumnos y regida por autogobierno[80].

Dos grandes principios guían los trabajos en el Plan de Jena: 1) La escuela como comunidad de trabajo y vida. y 2) Sistema coeducacional durante un período de 10 años.

Se utiliza aquí el método de trabajo escolar por grupos de alumnos, formados por afinidades. Los alumnos son divididos en cuatro grandes grupos (*Stammgruppen*), por edades:

* Grupo inferior: niños y niñas de 7 a 10 años.
* Grupo medio: niños y niñas de 10 a 12 años.
* Grupo superior: niños y niñas de 12 a 14 años.
* Grupo juvenil: niños y niñas de 14 a 16 años.

Dentro de estos grandes grupos se formaban los equipos de 3 o 4 alumnos para desarrollar sus trabajos. La escuela tradicional sufre una transformación y ya no se encuentran salones fijos, sino que son creados laboratorios de diferentes disciplinas, acuarios, terrarios, parcelas, gabinetes, biblioteca para evitar el libro de texto único, etcétera.

Entre la obras de Peter Petersen se encuentran: *Reforma interior y educación nueva (1925)*, *El Plan de Jena (1927)*, *La praxis escolar según el Plan de Jena (1934)*, *Principios de Pedagogía*, entre otros.

---

[80] Francisco Larroyo. Op. Cit. p. 342.

*** Célestin Freinet (1896- 1966).**



Por otra parte, en 1924 en Francia, Célestin Freinet asiste al Congreso de la Liga Internacional para la Nueva Educación, en el que participan Ferrière, Claparède, Bovet y Cousinet. Encuentra ahí que las ideas propuestas por estos pedagogos no son aplicables a su escuelita de Bar-sur-Loup, en Francia. Freinet, quien a los 24 años se encuentra discapacitado debido a lesiones de guerra[81], busca afanosamente la manera de hacer accesible el conocimiento a sus alumnos. Debe interrumpir por momentos su trabajo, pues la fatiga amenaza con parálisis torácica y debe reposar para poder continuar[82]. En 1923 visita una escuela anarquista en Hamburgo, cuyas estrategias no le parecen apropiadas.

Luego de su visita al Congreso de la Liga Internacional para la Nueva Educación, inicia con sus alumnos los trabajos de redacción de las vivencias educativas de éstos e imagina aquellos textos impresos. Una prensa marca "Cinup" es adquirida para este fin, con la que se comienza a elaborar "El libro de vida", una descripción del devenir educativo de sus alumnos el cual es leido, susceptible de ser actualizado, para corroborar sus avances.

Con posterioridad se logra el intercambio epistolar con los niños de Trégunc (Finisterre), cuyo profesor había sido influido por las ideas de Freinet, y con una escuela de Brucelas. A las cartas se unen intercambios de todo tipo: conchas, empanadas, frutas, etc.

Una clase Freinet típica comienza con la organización del trabajo, de los materiales de imprenta, lectura de textos recibidos. Redacción libre y colectiva, trabajo por grupos, cálculo. Se pasa posteriormente a la preparación del texto a imprimir, sus viñetas y dibujos, para pasar a impresión. Diferentes actividades se realizan a continuación, como trabajo en equipos, estudios biológicos, físicos, etc., actividades libres. Por la tarde los alumnos reciben una copia del material impreso, que pasa a formar parte de su "Libro de Vida".

Las escuelas y asociaciones Freinet se han expandido por el mundo; cuando en 1964 se celebró en Annecy, Francia, un congreso Freinet, llegaron 1250 participantes de 19 paises[83].

---

81 Fue herido en un pulmón en la batalla de Verdún (1916), según el Diccionario de las Ciencias de la Educación. Tomo I. Madrid : Diagonal Santillana, 1983. P. 664. También se dice que las leciones pulmonares se debieron a la inhalación de gases tóxicos, según el libro : Evolucio Histórica e atualidades. Sao Paulo Spcione. 1989., mencionado por Eric Monteiro en su página WEB acerca del Movimiento Freinet (Http ://www.rio.com.br).

82 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (1990). Licenciatura en Educación Básica. Paquete del autor Célestin Freinet. Sexto curso, Optativa.

83 Hernández, P. y López, M. (1988). El Movimiento Pedagógico Freinet en México. en Cero en conducta. México: Educación y Cambio A.C. p. 44-55.

A España llega el Movimiento Freinet en 1929 por vía de Herminio Blanco, quien recibe una prensa escolar de las fabricadas por la cooperativa francesa. A México llega este Movimiento gracias a los españoles Patricio Redondo, Ramón Costa Jou y José de Tapia Bujalance, quienes llegaron a nuestro país huyendo de la Guerra Civil española, instalándose en San Andrés Tuxtla, Veracruz, en donde crearon una escuela bajo esta pedagogía.

En la actualidad el Movimiento Freinet sigue creciendo ; aprovechando la tecnología moderna, la FIMEM (Federación Internacional del Movimiento de las Escuelas Modernas, fundado por Freinet en 1957) y el ICEM (Instituto de Cooperación de la Escuela Moderna, asociación francesa fundada por Freinet en 1948), continúan su labor de difusión y cooperación a través del Internet, por medio de la "Lista Freinet"[84], una dirección de correo electrónico que nos permite a los educadores interesados en el intercambio de opiniones con respecto a esta pedagogía seguir en contacto ; en esta lista se encuentran afiliados de todo el mundo. Se cuenta también con la "Lista Acticem", para la comunicación vía correo electrónico de los alumnos, sobre todo franceses o francófonos.

En México se cuenta con la "Red Nacional de Escuelas Alternativas", cuya VIII Reunión Nacional se realizó en Febrero de 1997 en la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

*** Pierre Faure, (1904-1988).**



Pierre Faure nace en Pessac, Francia, el 11 de Mayo de 1904. Ingresa a la Compañía de Jesús en 1921 es ordenado sacerdote en 1935. Comienza a trabajar como profesor desde 1926 en la Universidad de San. José en Beirut, Líbano.

En 1940 conoce a Mme. Hélène Lubienska de Lenval, antigua discípula de María Montessori, en el marco de las sesiones pedagógicas para la formación del profesorado, promovidas por el P. Faure. Este encuentro acerca al P. Faure a los materiales utilizados por Montessori en sus escuelas, los que son asimilados para caracterizar el método Faure tal y como lo conocemos actualmente. Este método prioriza la educación personalizada . Faure menciona : "Mi vocación a la educación personalizada la motivó la espiritualidad de San. Ignacio de Loyola". Como puede apreciarse, su método está fuertemente imbuido de la religión católica ; basta ver que en cada salón de clases en las escuelas que siguen este método se encuentran la Biblia y otros elementos del culto católico.

En 1947 se logra que el "*Centre d'Études Pédagogiques"* (fundado por Faure en 1937) cuente con local propio, en el que también se instalan la "*École d'Éducatrices*" y la Escuela de Aplicación.

La labor de Pierre Faure continúa incansablemente, fundando escuelas en Europa y el resto del mundo, y en 1971 funda la "*Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogique",* "Asociación Internacional para la Investigación y la Activación Pedagógica". Pierre Faure muere el 10 de Enero de 1988 en París, Francia.

---

84 Para inscribirse a esta "Lista", la dirección en la WWW es :
http ://www.univ-rennes1.fr/LISTES/freinet@univ-rennes1.fr/

En lo que respecta al método Faure, se parte de la negación de los resultados obtenidos por la escuela tradicional :

"El resultado es a menudo para la mayoría, un fracaso, que corre el riesgo de fabricar amargados y fracasados"[85].

Y continúa :

"Todo esto nos lleva a pensar en que la solución de esta crisis (de la escuela) está en una formación personal, es decir, no aprender cosas, sino "aprender a aprender". Hay que ayudar a discernir, a detectar lo esencial, a crear"[86].

Los **instrumentos** de trabajo de una escuela Faure deben cumplir con los siguientes requisitos :

1. Que permitan una actividad intelectual.
2. El niño aprende moviéndose, pero ese movimiento debe ser ordenado.
3. Que enseñen al alumno a usar las cosas de un modo normal.
4. Que estén orientados a lograr en el niño la coordinación de movimientos.
5. Que estén adaptados a la edad y nivel del alumno.
6. Que ofrezcan una progresión en el trabajo.
7. Que ofrezcan la oportunidad de controlar el error.

Los **instrumentos de trabajo** son :

- La programación
- Los planes de trabajo
- Las guías de trabajo
- La biblioteca
- El material manipulativo
- Los medios de control
- Los medios de expresión
- Los instrumentos de educación sensorial.

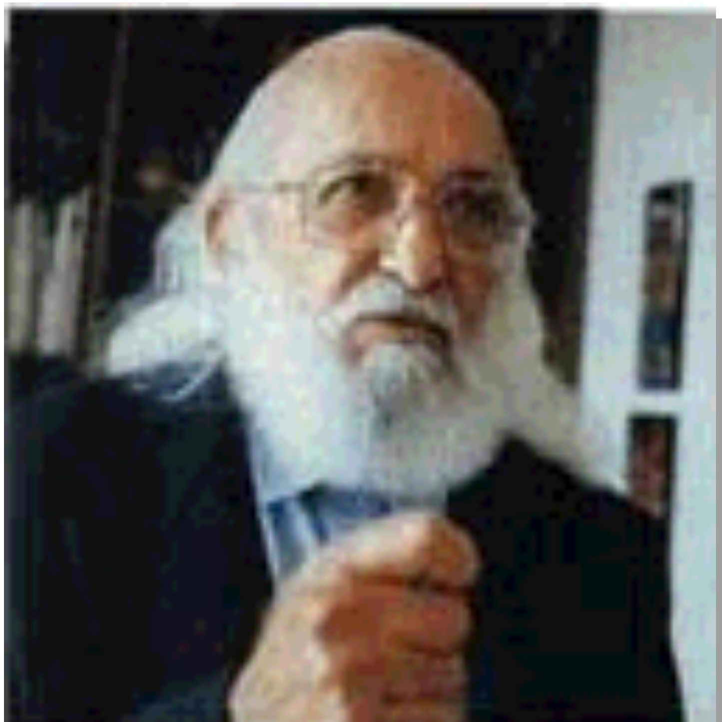
En cuanto a la creación de un clima educativo, Faure propone organizar materialmente el espacio y organizar el tiempo ; lo primero se logra delimitando en el salón diferentes zonas de trabajo, lo segundo se logra organizando la jornada de trabajo.

El método de Pierre Faure ha sido promovido por el mundo a través de cursos de educación personalizada, de encuentros y de fundación de escuelas, como lo menciona Ma. Nieves Pereira[87].

---

[85] Pierre Faure, citado por Ma. Nieves Pereira. Educación Personalizada. México. Ed. Trillas. p. 26.
[86] Ibid. p. 28.

***Paulo Freire, (1921-1997).**



Paulo Reglus Neves Freire nació en Recife, Pernambuco, Brasil, el 19 de Septiembre de 1921. A pesar de haber nacido en el seno de una familia de clase media, los reveses económicos lo llevaron a conocer lo que es pasar hambre.

Cuando tuvo la oportunidad, se inscribió en la Universidad de Recife, primeramente en la facultad de Leyes, para pasar luego a estudiar Filosofía y Psicología del Lenguaje, trabajando al mismo tiempo como instructor de portugués en una escuela secundaria. Durante este mismo período leía a Marx, al mismo tiempo que a autores católicos como Maritain, Bernanos y Mounier, quienes en conjunto configuraron su filosofía educativa.

En 1944 se casó con la Profra. Elsa Maia Costa Oliveira, con quien tuvo cinco hijos.

En 1956, Paulo Freire fue nombrado Miembro del Consejo Consultivo de Educación de Recife, junto con otros notables educadores.

A finales de 1959, concursó por el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación, defendiendo la Tesis "Educación y actualidad Brasileña".

Cuando en Julio de 1958, en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, realizado en Rio de Janeiro, en donde se define como educador progresista, al presentar la ponencia "La Educación de Adultos y las Clases Marginadas: El Problema de los Mocambos". En esta ponencia plantea que la educación no debe ser ***sobre*** -verticalmente- o ***para*** –asistencialmente- sino ***con*** los hombres.

Durante esta época, Freire ya tenia como preocupación principal la pobreza, las injusticias sociales y el analfabetismo generalizado, por lo que se fue convirtiendo en el Pedagogo del oprimido. Partía del saber, la lengua y las necesidades populares. De aquí la conformación de lo que se ha dado en llamar el "Método Paulo Freire" de alfabetización (desarrollado en el período 1962-1964), a través de la "palabra generadora", por la cual se logra la "lectura de la palabra" y la "lectura del mundo". El método en sí consta de seis fases, las cinco primeras encaminadas a la vinculación del individuo con su realidad para que en la sexta fase, la alfabetizadora que consta a su vez de siete pasos, pueda aprender a "leer la palabra", que como forma parte de su realidad, le permite al fin "leer el mundo".

Los siete pasos de la fase alfabetizadora son: 1) Visualización y rememoración de la palabra; 2) Establecimiento de la relación semántica entre la palabra y el objeto a que se refiere; 3) Identificación de la palabra en ausencia del objeto; 4) Descomposición de la palabra en letras; 5) Visualización de las familias silábicas; 6) Identificación de vocales y consonantes; 7) Formación de nuevas palabras por medio de combinaciones fonéticas.

Durante los años sesentas, Freire fue profesor en la Universidad de Ginebra, en Suiza. Su vasta obra educativa y social a favor de los marginados lo colocan a la altura de los grandes de la historia

---

87 Notas de Pierre Faure tomadas de : Ma. Nieves Pereira. Op. Cit.

mundial. Entre su producción son famosos los libros "La educación como práctica de la libertad" (1965),"¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural" (1969) "Pedagogía del Oprimido" (1975), "Cartas a Guinea-Bissau: Una experiencia pedagógica en proceso" (1977), "Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido" (1991), "Cartas a quien pretende enseñar" (1992).

Al quedar viudo en 1987, tomó la decisión de contraer nuevas nupcias, en Marzo de 1988, con su alumna y asesorada Ana María Araújo.

Paulo Freire murió en Río de Janeiro el 2 de Mayo de 1997, a la edad de 75 años.

*** Giuseppina Pizzigoni**. (Milán, 23 marzo de 1870 – Saronno, 4 agosto de 1947)



Estudiosa del problema pedagógico, fundó en 1911 su "Escuela Rinnovata" en el barrio industrial de Ghisolfa, cerca de Milán, Italia. Desarrolló en esta escuela un método experimental basado en la vuelta a la naturaleza y en la observación del hombre. En 1927 la escuela se traslada a Milán, en la que practica una didáctica diferenciada. Deja la dirección de la escuela en 1929.

El 25 de octubre de 1933 se funda "La Obra Pizzigoni", asociación que tiene la intención de difundir el método y el programa de Giuseppina Pizzigoni y de promover el funcionamiento de un curso especial para profesores, basado en el método, así como apoyar la labor de la escuela.

En Italia se considera a la escuela Rinnovata como un "Modelo orgánico de la Escuela Activa", como reza el epitafio en la tumba de su fundadora.

*** Giuseppe Lombardo-Radice** (1879-1938)



Filósofo y literato, nombrado Ministro de Instrucción Pública en Florencia, Italia, entre 1923-1924, período en que elabora un nuevo programa para la escuela primaria, con intención reformista, basada en la escuela activa. Decía que "una educación limitada a lo utilitario no permite al hombre utilizar todas sus potencialidades. Sólo la educación que permita el descubrimiento y la creatividad basada en la actividad y los intereses del niño, sería "educación" en la totalidad del concepto".

Como conclusión de este capítulo, hay que mencionar a aquellos autores que por falta de referencias precisas y extensas no fueron considerados dentro del cuerpo del libro, tal es el caso de **Alice Franchetti Kallgarten**, con su "*Escuela Rural de la Montesca*", experiencia pedagógica realizada en 1901 junto con su esposo Leopoldo Franchetti en una localidad de Cittá di Catelo en Italia. Fue un modelo de escuela rural, en la que se trató de armonizar la enseñanza práctica, la promoción de los valores morales y la promoción del ambiente familiar. Horarios, programas, relaciones y objetivos se establecían en función del entorno y de los deseos o peticiones de las familias.

También hay que menciónar a **María Boschetti- Alberti**, con su "*Escuela Serena de Agno*", a **Vitruve**, fundador de un método utilizado en Francia, a las escuelas del "*Nuevo Paradigma*", del "*Aprendizaje Inventivo*" o "*Escuelas Democráticas*"[88], y tantas otras que extenderían este trabajo.

[88] Para quienes esten interesados, la dirección de la "Fundación para el aprendizaje Inventivo" es: P.O. Box 140275, Edgewater, CO 80214, con la dirección de correo electrónico: artbrock@well.com.

CAPÍTULO III

TEORÍAS

Y
MÉTODOS VIGENTES

*** Epistemología Genética**[89]

Una de las teorías psicológicas de sustento para la corriente de la Escuela Activa resulta ser la Epistemología Genética, Psicogénesis o Teoría Constructivista, la que con Jean Piaget llegó a conocerse como Teoría del Desarrollo Cognoscitivo.

El desarrollo de esta teoría se debe casi en su totalidad a las investigaciones de Piaget, suizo nacido en Neuchâtel el 9 de agosto de 1896. A los veinte años publicó "Esbozo de un neopragmatismo", donde señalaba que toda acción implica una lógica, una razón de ser.

Piaget recibió en 1918 su Doctorado en biología con una tesis acerca de los moluscos de su región. A pesar de que sus intereses pasaban por la biología, la zoología, la embriología, geología, química y matemáticas, aún entonces señalaba su interés por comprobar si en la sicología se confirmaban sus apreciaciones.

En 1919 Piaget tomó un curso de sicopatología con Dumas, en La Sorbona, en donde aprendió a interrogar enfermos y comenzó sus observaciones de sicología.

Casado con Valentine, una antigua alumna, en 1925 nace Lucienne, su primera hija (después nacieron Jaqueline y Laurent), con la que inicia sus observaciones acerca de la inteligencia preverbal.

La teoría de Piaget estuvo fuertemente influida por su formación y trabajo iniciales como biólogo. Creía que la mente y el cuerpo no son independientes y que al igual que el cuerpo, la mente se desarrolla organizándose y adaptándose al medio, pero no por esto se debe atribuir toda conducta mental a la actividad biológica. Piaget creía que el desarrollo biológico y mental son una adaptación al medio. Piaget muere en Ginebra el 16 de Septiembre de 1980 a los 84 años de edad.

Para el constructivismo, las **estructuras** mentales son similares a las corporales. Así como existe un estómago, como estructura biológica, existen estructuras que se adaptan y cambian con el desarrollo mental. Estas estructuras son construcciones hipotéticas inferidas (como la inteligencia, la motivación, la creatividad, etcétera).

Para poder entender los procesos de organización intelectual, primero se deben comprender las cuatro estructuras cognoscitivas básicas: *el esquema, la asimilación, el ajuste y el equilibrio*. Estos conceptos se usan para explicar cómo y por qué ocurre el desarrollo cognoscitivo.

El **esquema** es la estructura cognoscitiva o mental mediante la cual los individuos se adaptan intelectualmente al medio y lo organizan, son **construcciones** hipotéticas, cuya existencia es una inferencia y podemos citar como ejemplos de estas construcciones: la inteligencia, la creatividad, la aptitud, la habilidad, la motivación, los instintos. Los esquemas se van adecuando al medio, cambian con el tiempo. Los adultos tienen muchos esquemas o construcciones y pueden identificar y procesar diferentes estímulos, en cambio un recién nacido tiene pocos esquemas y muy generales, pero a lo largo de su desarrollo va construyendo más y haciendo sus esquemas cada vez más "adultos".

> Las funciones esenciales de la inteligencia consisten en construir estructuras, estructurando lo real ; para comprender un fenómeno o un acontecimiento, hay que reconstruir las transformaciones de las que son el resultado, y para reconstruirlas hay que haber elaborado una estructura de transformaciones, lo que supone una invención o reinvención[90].

Se puede comparar un esquema con un archivo, que con el desarrollo se va ampliando y se van incluyendo más "registros".

---

89 Notas e ideas tomadas de B. Wadsworth, (1991). Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo.

90 Jean Piaget. Psicología y Pedagogía. p. 37.

Tomemos el caso de Alejandra, a los 3 años se encuentra por primera vez con una ardilla. Para interpretar este estímulo, compara las características del animal con los esquemas que ya posee; mentalmente ha colocado a la ardilla dentro de la categoría de "gato", aunque al darse cuenta de que de pronto este "gato" diferente se sienta sobre sus patas traseras y tiene una cola peluda y esponjada; con estos datos se pudo dar cuenta de que este animal no coincidía completamente en su esquema de "gato", por lo que crea un nuevo esquema con las características de "ardilla", aún cuando no sabe su nombre, que aprenderá en cualquier momento en el que un adulto le señale el convencionalismo con el que este animal es conocido.

Cuando se le presenta un estímulo, el niño trata de "ajustarlo" con esquemas preexistentes, comparando similitudes.

Los esquemas se organizan tal y como el organismo los percibe y los clasifica en grupos de acuerdo a características comunes.

Los conceptos (esquemas) cambian con el tiempo y los procesos responsables de este cambio son la ***asimilación*** y el ***ajuste*.**

La **asimilación** es el proceso cognoscitivo mediante el cual las personas integran nuevos elementos perceptuales, motores o conceptuales, a los esquemas o patrones de conducta existentes.

La asimilación ajusta nuevos estímulos a viejos esquemas.

Cuando se está ante nuevos estímulos, se trata de integrarlos a los esquemas existentes; no siempre es posible, por tanto: 1) se crea un nuevo esquema o clasificación o 2) se modifica un esquema para ajustar el estímulo a el. Ambos son casos de ***Ajuste*.**

Ambas acciones determinan un cambio o desarrollo de las estructuras cognoscitivas. Una vez realizado el ajuste, se intenta asimilar nuevamente el estímulo, y como la estructura ya cambió este es asimilado con facilidad. La asimilación siempre es el producto final.

A un niño que está en un proceso activo de asimilación y ajuste no se le puede exigir o esperar de él que desarrolle esquemas con una forma particular. Los esquemas no son copias exactas de la realidad, por ser construcciones de cada persona particular. Con el tiempo se parecen más a la realidad conforme los esquemas se hacen más precisos, más "adultos".

El ajuste y la asimilación explican la adaptación intelectual y el desarrollo de las estructuras cognoscitivas (esquemas).

Si una persona pudiera (que **no** es posible) únicamente asimilar sin ajustar, acabaría con pocos esquemas, enormes, pero sería incapaz de precisar diferencias entre las cosas. Por el contrario, si solo ajustara sin asimilar, tendría muchos esquemas, pero sin ser capaz de encontrar similitudes entre los estímulos. Al balance entre la asimilación y el ajuste Piaget lo denomina ***EQUILIBRIO***, que es un mecanismo de autorregulación necesario para asegurar una interacción eficaz entre el desarrollo y el medio.

El equilibrio es un estado de armonía entre asimilación y ajuste.

El desequilibrio se produce cuando las expectativas o predicciones no se corroboran experimentalmente. Ejemplo: la niña que llama "gato" a una ardilla, y cuando esta se para sobre sus patas traseras, se produce un desequilibrio, se da una motivación que induce al ajuste y posterior asimilación.

La motivación es aquello que activa la conducta. Según Piaget, la principal fuente de motivación para el desarrollo intelectual es el desequilibrio, el cual activa el equilibrio (asimilación y ajuste). Aún cuando el equilibrio sea temporal para un estímulo particular, no por eso es menos importante en cuanto el desarrollo y la adaptación se lleven a cabo poco a poco.

No hay colocación "equivocada", cuando un estímulo se coloca en determinado esquema, siempre será la apropiada para el nivel de desarrollo conceptual de cada persona. Con el tiempo la colocación de estímulos en los correspondientes esquemas mejora más y más.

El desarrollo cognoscitivo sigue su curso de esta manera en todos los niveles del desarrollo, desde el nacimiento hasta la edad adulta, el individuo **construye** el conocimiento, de aquí el nombre de **Teoría Constructivista**.

En el ajuste se produce un cambio cualitativo en los esquemas, en la asimilación el cambio es cuantitativo.

Piaget consideró que el desarrollo estaba compuesto por tres elementos: el contenido, la función y la estructura. El *contenido*, que consiste en lo que el niño sabe, se refiere a las conductas observables -senso-motoras y conceptuales- que reflejan la actividad intelectual. Debido a su naturaleza, el contenido de la inteligencia tiene variaciones de una edad a otra y de un niño a otro. La *función* se refiere a las características de la actividad intelectual, esto es la asimilación y el ajuste, que se mantienen estables y continuas a lo largo del desarrollo cognoscitivo. La *estructura* se refiere a los esquemas que explican la presencia de determinadas conductas; los cambios en las estructuras (esquemas) constituyen el desarrollo intelectual.

El sistema de Piaget exige que el niño *actúe* sobre su medio para que el desarrollo cognoscitivo tome su curso. El desarrollo de las estructuras cognoscitivas se asegura sólo si el niño asimila y ajusta los estímulos del medio.

> Conocer un objeto es, por tanto, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esta transformación en relación con las acciones transformadoras. Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción[91].

Cuando un niño actúa sobre su medio, se mueve, manipula objetos, busca con los ojos y los oídos o piensa, está tomando ingredientes nuevos para asimilarlos y ajustarlos. La *actividad* del niño es básica para el desarrollo.

Las acciones físicas y mentales en el medio son una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo cognoscitivo; esto es, la experiencia sola no garantiza el desarrollo, pero el desarrollo no puede darse sin la experiencia.

Para Piaget, todo conocimiento es una *construcción* originada por las acciones del niño. El conocimiento es de tres tipos: físico, lógico-matemático y social, y cada uno de ellos exige acciones del niño, pero con razones diferentes.

El conocimiento lógico-matemático es construido mediante la reflexión acerca de las experiencias con los objetos y los acontecimientos. Al igual que el conocimiento físico, el conocimiento lógico-matemático sólo puede desarrollarse si el niño tiene contacto con los objetos.

> Una verdad matemática no surge de las contingencias de la sociedad adulta, sino de una construcción racional accesible a toda inteligencia sana... es verificable mediante un proceso experimental, que no surge en absoluto de opiniones colectivas, sino de una diligencia racional inductiva y deductiva a la vez, igualmente accesible a la inteligencia. Una verdad no es asimilada, en forma real, en tanto que verdad sino en la medida en que ha sido reconstruida o redescubierta por medio de una actividad suficiente[92].

El niño *inventa* el conocimiento lógico-matemático ; éste, a diferencia del conocimiento físico, no está implícito en los objetos, sino que se construye a partir de los actos de reflexión del niño con los objetos, los que sólo le sirven como un medio que permite la realización de la construcción. A medida que las experiencias se repiten una y otra vez, en ambientes distintos y con materiales diferentes, los

---

[91] Jean Piaget. Psicología y Pedagogía. p. 38.
[92] Jean Piajet. Op. Cit. p. 35.

conceptos se depuran. Al igual que el conocimiento físico, el conocimiento lógico-matemático no se adquiere mediante la lectura o escuchando la conversación de la gente, sino a partir de las acciones con los objetos.

El conocimiento social es aquel al que los grupos sociales o culturales llegan por acuerdos, por convención; las reglas, las leyes, los sistemas morales, los valores, la ética y los sistemas de lenguaje son ejemplos de conocimiento social. El conocimiento social no puede extraerse de las acciones con los objetos, sino de las acciones - o interacciones- con otras personas.

En todos sus trabajos, Piaget afirma en el sentido más amplio que los cambios intelectuales y cognoscitivos son resultado de un proceso de desarrollo. Su "hipótesis" general es simplemente que el desarrollo cognoscitivo es un proceso coherente de cambios sucesivos y cuantitativos en las estructuras cognoscitivas (esquemas). Los nuevos esquemas no sustituyen a los anteriores, sino que se incorporan a ellos, y esto produce un cambio cualitativo. Si la pequeña que clasificó a una ardilla como gato, tiempo después decide que la ardilla ya no es gato, sino un objeto nuevo llamado "ardilla", no es que esté sustituyendo esquemas. Lo más probable es que esté creando - ajustando- un nuevo esquema para los objetos con forma de ardilla, mientras mantiene el antiguo para gatos, pero modificado.

*** Etapas de Desarrollo.**

Piaget identifica, de manera general, cuatro **etapas** o **períodos** de desarrollo**:** a)senso-motora; b) Del pensamiento preoperatorio; c) De las operaciones concretas; y d) De las operaciones formales.

***** La etapa **Senso-motora.**

El desarrollo mental es un proceso que se inicia cuando nace el bebé - o probablemente antes -, el primer período o etapa de desarrollo es conocido como "Senso- motor".

> Puede llamársele período senso-motor porque, a falta de función simbólica, el lactante no presenta todavía pensamientos o afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes[93].

En la etapa senso-motora se identifican seis **Períodos** en los que, aunque se dan edades como guías de identificación, no puede decirse que un niño en particular estará en determinado período en determinada edad, puesto que el desarrollo de cada uno es diferente, como ya se había dicho, en virtud de que cada quién pasa por diferentes estímulos a lo largo de su vida. Con esto se recalca que **cada niño es un individuo único**, y que el estímulo que hizo que este adquiriera un nuevo concepto no hará que aquel lo adquiera también.

Los períodos son:

a) Reflejo (0-1 mes)
b) Primeras diferenciaciones (1-4 meses)

---

[93] Jean Piaget y B. Inhelder. Psicología del niño. p. 15.

c) Reproducción (4-8 meses)
d) Coordinación de esquemas (8-12 meses)
e) Experimentación (12-18 meses)
f) Representación (12-24 meses)

Piaget nos aclara cuales deben ser las características observadas en el niño para considerar su paso del primer período al siguiente :

> Finalmente, en el VI estadio - el de la representación- se señala el término del período senso-motor, y la transición con el período siguiente : el niño se hace capaz de encontrar medios nuevos, no ya sólo por tanteos exteriores o materiales, sino por combinaciones interiorizadas que desembocan en una comprensión repentina o *Insight*[94].

El mismo Piaget nos puntualiza la importancia de este primer período :

> Por restringido que sea este nivel práctico: organiza lo real, construyendo, por su funcionamiento mismo, las grandes categorías de la acción que son los esquemas del objeto permanente, del espacio, del tiempo y de la causalidad, subestructuras de las futuras nociones correspondientes.
>
> Ninguna de estas categorías se da al comienzo ; el universo inicial está enteramente centrado en el cuerpo y la acción propios, en un egocentrismo tan total como inconsciente de sí mismo. En el transcurso de los primeros dieciocho meses se efectúa, por el contrario, una revolución copernicana o, más simplemente dicho, de "descentralización" general, de modo que el niño acaba por situarse como un objeto más entre otros, en un universo formado por objetos permanentes, estructurado de manera espacio-temporal y sede de una causalidad a la vez espacializada y objetivada en las cosas[95].

* La etapa del **Pensamiento Preoperatorio.** Función **Semiótica.**

En esta etapa (de los 2-3 a los 7-8 años de edad), el niño evoluciona de un nivel en el que funciona básicamente de manera senso-motora y en el que manifiesta su "pensamiento" por medio de actividades, a otro en el que funciona más de manera conceptual y figurativa. El niño es cada ves más capaz de representarse (pensar) internamente los acontecimientos y comienza a depender menos de las actividades senso-motoras para normar su conducta.

> Los mecanismos senso-motores ignoran la representación y antes del transcurso del segundo año no se observa una conducta que implique la evocación de un objeto ausente. En el curso del segundo año aparece un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausentes y que supone la construcción del empleo de significantes diferenciados, ya que deben poder referirse a elementos no actualmente perceptibles tanto como a los que están presentes. Pueden distinguirse, cuando menos, cinco de estas conductas, de aparición casi simultánea, que en orden de complejidad son : 1) La imitación diferida, 2) El juego simbólico, 3) El dibujo o imagen gráfica, 4) La imagen mental y 5) la evocación verbal[96].

En el segundo año de vida aparece la **imitación diferida**, que consiste en el juego imitativo de actitudes de las personas que rodean al niño, como la niña que regaña a sus muñecas de la misma forma que la regañan a ella o a visto que regañen a otra persona. El juego **simbólico** se da cuando el niño le asigna a un objeto características de otro para poder jugar, como el niño que a una fila de cubos de madera la identifica con un tren. Alrededor de los 2 años (con un par de meses de margen antes o

---

[94] Idem. p. 22.
[95] Jean Piaget. Psicología del niño. p. 24.
[96] Idem. pp. 59-62.

después), el niño promedio comienza a usar palabras habladas como símbolos de objetos. Aunque al principio sus oraciones son de “una palabra”, su destreza verbal crece con rapidez. Así, a los 4 años, el niño promedio ya domina ampliamente el lenguaje hablado, esto es, entiende lo que escucha cuando se usa el vocabulario que conoce. Los conceptos piagetianos que dominan en esta etapa son el egocentrismo, el centrismo, la transformación y la reversibilidad. Es importante recalcar que es en esta etapa en la que se desarrolla la característica de la **conservación del número**, esquema del razonamiento lógico-matemático, siendo las niñas quienes lo adquieren primero alrededor de los 6 años y los niños un poco después. Con respecto a las conductas observadas en este período, Piaget nos dice :

> El dibujo o imagen gráfica es, en sus comienzos, un intermediario entre el juego y la imagen mental, aunque no aparece apenas antes de los dos o dos y medio años. Viene luego, pronto o tarde, la imagen mental, de la que no se encuentra huella alguna en el nivel sensorio-motor y que aparece como una imitación interiorizada. Por último, el lenguaje naciente permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales. Cuando el niño dice “Miau” sin ver al gato, existe representación verbal, además de imitación. Cuando, algún tiempo después dice *“poté mal, pau” - me porté mal y me pegaron*[97] - haciendo referencia a un hecho ocurrido con anterioridad, la representación se apoya exclusivamente - o acompañándose de una imagen mental - en el significante diferenciado por los signos de la lengua en vías de aprendizaje[98].

* La etapa de las **Operaciones Concretas.**

Ya sea que se piense que el desarrollo sigue su curso a lo largo de un continuo en línea recta o bien en espiral, lo importante es que el paso de una a otra etapa es continuo y **no se dan cambios abruptos.**

> Podría esperarse que, una vez desarrollados los principales esquemas senso-motores y elaborada ya la función semiótica, bastara para permitir una interiorización directa y rápida de las acciones en operaciones. Hay que esperar hasta los 7-8 años para que esta conquista se realice. En realidad, la misma presencia de ese retraso demuestra la existencia de tres niveles que es necesario distinguir, y no sólo dos, como hace Wallon cuando se limita a la sucesión “del acto al pensamiento”. Primero está el nivel senso-motor de acción directa sobre lo real, y luego viene el nivel de las operaciones por acciones interiorizadas y agrupadas en sistemas coherentes y reversibles ; y entre ambos hay, entre los 2-3 y los 6-7 años, un nivel que no es de simple transición, porque si se halla seguramente en proceso sobre la acción inmediata, que la función semiótica permite interiorizar, está señalado ciertamente por obstáculos serios y nuevos, dado que hacen falta cinco o seis años para pasar de la acción a la operación[99].

Durante la etapa de las operaciones concretas (de los 7-8 a los 11-12 años) los pensamientos del niño se vuelven lógicos. En esta etapa el niño desarrolla procesos de pensamiento lógico que pueden aplicarse a problemas existentes. Aunque el niño en esta etapa desarrolla el uso funcional de la lógica que no poseen los niños más pequeños, no llega a alcanzar el nivel más elevado de la aplicación de las operaciones lógicas. En este caso, el término **concreto** es significativo. En tanto el niño desarrolla claramente las operaciones lógicas, estas operaciones (la reversibilidad, la clasificación etc.) sólo son útiles en la solución de problemas que comprenden objetos y sucesos concretos (reales, observables) del presente inmediato. Por lo general, los niños en la etapa preparativo-concreta todavía no pueden aplicar la lógica a problemas hipotéticos, exclusivamente verbales o abstractos. Además, no pueden razonar correctamente ante problemas que incluyen demasiadas variables.

* La Etapa de las **Operaciones Formales**.

---

97 Interpretación y ejemplo del autor, en el original está en inglés.
98 Jean Piaget. Op. Cit. pp. 61-62.
99 Idem. p. 65 ?.

En la etapa de las operaciones formales, que en promedio se inicia entre los 11- 12 y llega hasta los 14-15 años, el niño desarrolla el razonamiento y la lógica para resolver toda la clase de problemas. El pensamiento se "libera" de las experiencias directas[100]. Las estructuras cognoscitivas del niño alcanzan la madurez en esta etapa, esto es, la calidad potencial de su razonamiento o pensamiento (comparado con el potencial del pensamiento "adulto") se encuentra en su máxima expresión cuando las operaciones formales están bien desarrolladas. Después de esta etapa, ya no se presentan más mejoras estructurales en la calidad del razonamiento, o sea, que ya se ha desarrollado la capacidad de pensar "tan bien como" los adultos, aún cuando en una situación específica no sean capaces de tener un razonamiento "tan bueno como" el del adulto; solo significa que tiene la capacidad para ello.

La asimilación y el ajuste, impulsados por el desequilibrio, siguen provocando cambios en los esquemas a lo largo de la vida. Después de esta etapa, la calidad del razonamiento del que uno es capaz ya no mejora, aunque es probable que el contenido y el desempeño de la inteligencia sí. No debemos suponer que todos los adolescentes y los adultos desarrollan las operaciones formales por completo. Algunos estudios concluyen que sólo la mitad de la población estadounidense desarrolla todas las posibilidades de las operaciones formales.

En lo funcional, el pensamiento formal y el concreto son semejantes, pues ambos emplean las operaciones lógicas. La mayor diferencia entre los dos tipos de pensamiento es la gama mucho más amplia de aplicaciones y el tipo de operaciones lógicas que puede efectuar el niño con el pensamiento formal. El pensamiento concreto está limitado a la solución de problemas concretos tangibles que se conocen en el presente. En contraste, el niño que ha desarrollado por completo las operaciones formales puede abordar todo tipo de problemas, pues puede razonar eficazmente acerca del presente, el pasado y el futuro, lo hipotético y problemas de proposición verbal. En esta etapa el niño adquiere la capacidad de introspección y puede reflexionar acerca de sus propios pensamientos y sentimientos como si fueran objetos.

Asimismo, las operaciones formales se caracterizan por el razonamiento científico y la elaboración de hipótesis (y pruebas), y reflejan una comprensión de la causalidad altamente desarrollada. Por sus propiedades estructurales, el pensamiento formal es hipotético-deductivo, científico-inductivo y reflexivo-abstracto.

* Desarrollo Afectivo

El desarrollo del afecto durante la etapa de las operaciones formales proviene de la misma fuente que el desarrollo de las estructuras cognoscitivas e intelectuales, por lo que Piaget aclara :

> El papel de los factores sociales se ve favorecido, en mayor grado de lo que se sospechaba, por las transformaciones intelectuales[101].

En la adolescencia, el desarrollo afectivo se caracteriza por dos factores: el desarrollo de los *sentimientos idealistas* y la formación continua de la *personalidad*.

Si se les motiva a ello, y si cuentan con los contenidos necesarios, los niños con pensamiento formal pueden razonar con tanta lógica como los adultos: ya poseen y pueden utilizar las herramientas para evaluar los argumentos intelectuales. Una de las diferencias más importantes entre el pensamiento de los adolescentes y el de los adultos es que cuando los adolescentes comienzan a usar las operaciones formales, aplican un criterio de lógica pura para evaluar el razonamiento acerca de los acontecimientos

---

[100] Idem. p. 131.
[101] Idem. p. 148.

humanos. Este es su *egocentrismo*. Los adolescentes suponen que lo mejor es lo que es lógico: todavía no diferencian entre el mundo lógico y el mundo "real".

La utilización que da Piaget al término personalidad es más singular y conservador. En su caso, la personalidad se puede considerar como un conjunto de valores construidos de manera autónoma *"...la formación de la personalidad está dominada por la búsqueda de coherencia y organización de valores que impidan los conflictos internos"* [102].

En los años de la adolescencia, conforme evolucionan las operaciones formales, los niños comienzan a tener sus propios sentimientos u opiniones acerca de la gente. *"Hasta los 12 o más años, los sentimientos, que son de tipo concreto, se vierten en los objetos y en otras personas. Los valores que el niño aplica a las ideas, con frecuencia son los valores de otras personas."*[103]. La personalidad es consecuencia de los esfuerzos del individuo autónomo por adaptarse al mundo social adulto.

La teoría del desarrollo intelectual de Piaget no debe considerarse como si estuviera grabada en piedra. Todas las teorías psicológicas son orgánicas y vivas, y, en consecuencia, cambiantes. Al igual que otras teorías, la de Piaget es incompleta y después de la muerte de Piaget, los estudios referidos a la epistemología genética han continuado con los neo-Piagetianos. En este sentido, sigue siendo una descripción de cómo se efectúa el desarrollo intelectual. Aunque Piaget no encauzó su investigación para la educación y la enseñanza, su teoría acerca de cómo adquieren el conocimiento los niños y cómo se desarrollan intelectualmente, contiene muchos conceptos importantes para la educación.

La mayoría de los interesados en interpretar la obra de Piaget dirigida a los docentes, consideramos que el tratamiento de "receta de cocina", cuyo propósito es decirle a los maestros *qué* deben hacer, es inadecuada. No es posible reducir esta teoría a una serie de procedimientos operativos, más bien sirve para que los maestros reflexionen y comprendan a los niños, y sepan por qué estos aprenden o no en la escuela.

Hasta aquí se ha utilizado profusamente la palabra *desarrollo* y poco la palabra *aprendizaje*. El desarrollo y el aprendizaje tienen semejanzas y diferencias.

El desarrollo *intelectual*, que es el proceso del crecimiento de las estructuras intelectuales, se ve como un proceso de construcción de esquemas. Todas las interacciones de la maduración, la experiencia, la interacción social y el equilibrio son importantes.

Los seguidores de Piaget señalan dos usos o significados de la palabra aprendizaje. El primero como sinónimo de desarrollo y sirve para hablar del desarrollo o el aprendizaje de conocimientos físicos, lógico-matemáticos y sociales. El segundo uso de aprendizaje es más estrecho y se refiere a la adquisición de *información específica* del medio, de aprendizaje asimilado dentro de los esquemas existentes. La mayor parte de los contenidos del aprendizaje son del segundo tipo y las dos formas del aprendizaje incluyen la **comprensión**.

La memorización no se considera aprendizaje, porque no implica asimilación ni comprensión. Algunas teorías, como la conductista, consideran que la memorización es una forma de aprendizaje y no la distinguen de los dos tipos de aprendizaje descritos aquí. Para los constructivistas (seguidores de Piaget), el aprendizaje siempre implica la construcción y la comprensión.

La afirmación de que la memorización **no** es un aprendizaje no significa que carezca de valor, sino que, de acuerdo con esta teoría, no forma parte del desarrollo intelectual. La memorización es una habilidad valiosa y útil que debe estimularse, pero distinta de la comprensión. El niño que **comprende** es intelectualmente diferente del que sólo **memoriza**.

---

[102] Piaget, J., y B. Inhelder. *The Psycology of tht Child*. Citado por Barry Wadsworth, Op. Cit. p. 141.

[103] Piaget, J. *Intelligence and Affectivity : Their Relationship During Child Development*. Citado por Barry Wadsworth. Op. Cit. p. 141.

La práctica educativa está basada en la premisa de que el conocimiento es algo que puede transmitirse directamente de maestro a estudiantes y viceversa. En este caso, se supone que el "significado" o comprensión puede ser transmitido por las palabras dichas o escritas y que basta con el lenguaje para transferir la palabra de una fuente (maestro, libro) al estudiante que lo espera impaciente. Pero cuando no se adquiere el conocimiento o "significado", se supone que el estudiante tiene algún problema (la motivación, por ejemplo) o que existe algún problema en los elementos del proceso de comunicación (el oído, la vista, etc.).

Acaso lo más importante de la teoría de Piaget es que los niños construyen el conocimiento a partir de sus acciones en el medio. El conocimiento físico se construye por medio de sus acciones con los objetos. El conocimiento lógico-matemático se construye a partir de esas acciones, y el elemento más importante es la *acción* del niño, no el objeto en particular.

Los niños pueden actuar mentalmente con las palabras o las imágenes, pero los conceptos derivados exclusivamente de la representación de los objetos no son necesariamente iguales ni tan complejos como los conceptos que se derivan de las acciones efectuadas con los objetos mismos. ¿Significa esto que las palabras no tienen ningún papel en la construcción del conocimiento físico (y lógico-matemático)? Desde luego que lo tienen. Cuando los niños sólo cuentan con palabras para confrontar un concepto que deben construir (sobre un átomo, Rusia, el oxígeno, por ejemplo), "actúan" con las palabras, y asimilan el lenguaje lo mejor posible. En la medida en que las palabras con las que "actúan" los niños tengan significado para ellos debido a sus experiencias anteriores, lo que construyan tendrá cierta precisión. Es importante recalcar que las palabras escritas o habladas (representaciones) no tienen ni transmiten ningún significado: éste se encuentra en la cabeza de los niños (en los esquemas). El significado de una palabra es el concepto construido que le damos.

Para los docentes lo que todo esto implica es claro: si uno de los objetivos de la educación es fomentar la adquisición de conocimientos en los niños, entonces los métodos deben ser congruentes con la manera en que los niños adquieren el conocimiento. **Muchos niños no "aprenden" porque literalmente <u>no entienden</u> lo que se les pide que aprendan.**

Aunque en la obra de Piaget no se encuentra referencia alguna acerca de las diferencias individuales, se acepta en ella tácitamente que existen estas diferencias. El factor más importante para el desarrollo cognoscitivo es la <u>*interacción*</u> de la maduración, la experiencia, las interacciones sociales y el equilibrio. Desde luego, es de esperarse que difieran en cada individuo según la incidencia de cada una de estas variables en su desarrollo. **El nivel del desarrollo cognoscitivo varía considerablemente de un niño a otro, ni siquiera en el caso de los gemelos idénticos educados en el mismo hogar se puede afirmar que han tenido las "mismas" experiencias.**

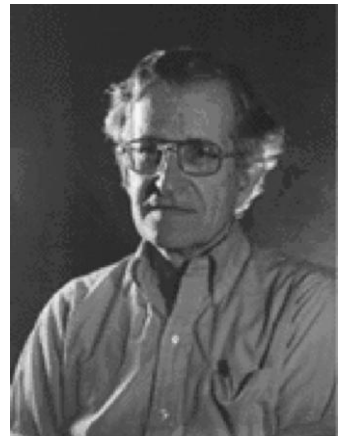
La teoría de Piaget a resultado mal interpretada por algunos de sus estudiosos, quienes tratan de presentarla como la panacea de la educación, cuando lo que en realidad se ofrece es una concepción acerca de cómo adquieren y desarrollan el conocimiento los niños.

Otro error consiste en considerar que los niños alcanzan una etapa de desarrollo a una edad determinada, lo cual no coincidiría con lo que se ha mencionado antes, de que cada niño alcanza la siguiente etapa luego de haber pasado por las experiencias necesarias para su desarrollo. Lo que sí se menciona en esta teoría es el hecho de que los niños alcanzan cada etapa en una edad <u>*promedio*</u>.

También se llega a considerar erróneamente el que como es la experiencia la que desarrolla el conocimiento de los niños, el papel del docente deja de ser importante.

La realidad es que la labor del docente cambia, de impartir conocimientos a propiciarlos, tomando la decisión de qué niño está maduro para cuál experiencia, diseñar las actividades que propicien las experiencias y vigilar el desarrollo de sus alumnos.

*** Continuadores.**



Los aspectos psicológicos de la sicología Genética han sido retomados por especialistas posteriores a Piaget (los neo-Piagetianos), entre ellos por **Noam Chomsky** ("La mayor parte de nuestro conocimiento nace con nosotros, es innato".),**Eric Lennemberg** ("Existen períodos críticos en la adquisición del lenguaje, de tal manera que el aprendizaje o recobramiento, en caso de algún desorden, del lenguaje es más difícil cuando ya se alcanzó la adolescencia".), **Howard Gardner** ("Contrario a Piaget quien creía que el niño al aprender erradica los conocimientos anteriores, se puede afirmar que estos conocimientos viajan subterráneamente como memorias reprimidas que pueden volver a emerger cuando parezca ser apropiado".). Gardner por su parte a propuesto la *"Teoría de las inteligencias múltiples"*, con la que afirma que " Piaget creía al desarrollar su Teoría, que estaba estudiando toda la inteligencia, cuando en realidad se enfocó tan solo en la Lógico-matemática"[104]. Gardner plantea que las siete inteligencias son : 1.- Lógico-matemática ; 2.- Lingüística ; 3.- Cinético-corporal ; 4.- Artística ; 5.- Espacial ; 6.- Interpersonal ; y 7.- Intrapersonal . Se plantea que estas inteligencias no se encuentran aisladas, sino que existe una interacción de diferente grado entre ellas según la persona, y aun en la misma persona, según el momento. Asimismo se acepta que no son estas las únicas inteligencias posibles, sino que son las que el equipo de trabajo de Gardner han podido identificar con precisión.





Por otra parte, **Lev Vigotsky** y **Alexander Luria** dicen que "las etapas de desarrollo marcan la maduración que ya se dio, la *zona de desarrollo próximo* señala la maduración que se va a dar, o sea, dos niños con un nivel evolutivo real (NER) de 8 años (etapa de las operaciones concretas), pueden tener distinto nivel evolutivo potencial (NEP), aquel que se demuestra cuando al niño se le brinda ayuda para resolver problemas, por lo que aquel niño con mayor NEP alcanzará un NER superior en un período de tiempo menor que el otro"[105].

Para profundizar en los aspectos pedagógicos que Piaget no abordó, los estudios de la "Escuela de Barcelona", con Montserrat Moreno a la cabeza, han servido para desarrollar la teoría de la "Pedagogía Operatoria", esta sí como aplicación de la Psicogénesis a la educación. Entre las aportaciones más importantes de los estudios de la "Escuela de Barcelona" están: a) Aprendizaje y génesis espontánea; b) El orden en la adquisición de las nociones; c) Generalización y evolución intelectual.

---

[104] Howard Gardner. Inteligencias múltiples. (1996). España : Ed. Paidós. p. ? ?- ? ?

[105] Fernando Palacios Algunas exploraciones de la mente infantil al finalizar el Siglo XX. Revista Mexicana de Pedagogía. (1996). ENE-FEB No. 27. p. 30-36.

En la pedagogía operatoria se hace la crítica de aquellos sistemas de enseñanza más preocupados por los resultados y que si llegan a fijarse en el método lo hacen sólo para mejor lograr su objetivos cuantitativos.

La pedagogía operatoria llega a la conclusión de que el aprendizaje más rápido es aquel que se desarrolla sin prisas, puesto que la impaciencia por obtener resultados inmediatos conduce a la mecanización memorística[106].

*** El Método Montessori**[107]



Para entender el método Montessori hay que conocer el interior de un ambiente de "Casa de los niños", la implementación de las actividades que se realizan en él y los materiales por medio de los cuales se desarrollan dichas actividades.

Standing nos da una idea de lo que se puede encontrar en uno de estos ambientes: "Para alguien que nunca hubiera visitado una escuela Montessori, la primera impresión es la de estar presenciando algo casi milagroso... cuando vemos a un salón lleno de niños trabajando con tanta seriedad, continua y espontáneamente y sin ningún incentivo externo... no se trata de una cosa simple, sino de un compuesto de varios elementos, usados en la proporción correcta. De otra manera el sistema no funciona adecuadamente"[108].

Hay que partir de la idea de María Montessori, que señala que una persona no puede ser enseñada por otra, sino por sí misma. Hay que permitirles a los niños experimentar el entusiasmo de aprender por su propia elección, más que por obligación, ayudándoles a perfeccionar sus capacidades naturales.

Los niños aprenden gracias a la aptitud que María Montessori llamó la ***"Mente Absorbente"***, capacidad a la que comparaba con una esponja. Ellos absorben completamente la información del medio que los rodea; este proceso se hace evidente en la manera en la que el niño aprende la lengua materna. Adquirir información de esta manera es una actividad natural y que además es disfrutada por el infante, actividad en la que utiliza todos sus sentidos para estudiar su medio.

Más de sesenta años de experiencia y observación le sirvieron a la Dra. Montessori para consolidar su teoría, según la cual el infante puede aprender a leer, escribir y calcular de la misma manera en que aprendió a caminar y a hablar.

La Dra. Montessori dice en su libro "La Mente Absorbente" que "el período más importante de la vida va desde el nacimiento hasta los seis años, y no durante los estudios universitarios; es la etapa en la que el más grande instrumento del hombre, la inteligencia, se forma". Según el Dr. Benjamin S.

---

[106] Montserrat Moreno y Genoveva Sastre. Aprendizaje y desarrollo intelectual. (1987). España: GEDISA S.A.

[107] Notas e ideas tomadas de Pascale Charpentier y Murielle Lefebvre. (1995). Le guide des parents vers l'école Montessori: Un livre en version intégrale sur le web.

[108] E. Mortimer Standing. La revolución Montessori en la educación. México. Siglo XXI. 1995. p. 62.

Bloom[109], de la Universidad de Chicago, el 80 % de la inteligencia humana se desarrolla entre el nacimiento y los ocho años. Es por esto que se insiste en la importancia de las condiciones favorables en los primeros años de vida del infante.

Una "Casa de los niños" no es una guardería ni una escuela de juegos, sino un ambiente enriquecido en el cual los niños, gracias a su *mente absorbente* pueden transitar un ciclo único de aprendizaje. Un niño que ha adquirido de manera natural los principios de la lecto-escritura y de la aritmética tiene la ventaja de comenzar su educación sin desánimo, dificultad ni desaliento.

Las características que hacen diferente una clase Montessori comienzan desde su concepción como espacio de estudio, pues está diseñada para su tamaño, su ritmo e intereses, para los niños y niñas entre los tres y los seis años.

Al mezclar las edades se consigue que los niños menores tengan "modelos" graduales de comportamiento para imitar, y a los mayores les permite reafirmar sus propios conocimientos al ayudar a los más pequeños. Además, el ambiento no-competitivo le permite a cada uno aprender a su propio ritmo, sin las presiones de las comparaciones con los trabajos de otros.

Como cada niño aprende a su propio ritmo y de acuerdo con sus intereses, un niño más pequeño o más lento no retrasa el avance de los demás.

Las pequeñas mesas y sillas pueden moverse de acuerdo con las necesidades del niño, aunque también pueden trabajar sobre tapetes colocados en el piso.

El material de trabajo de una clase Montessori puede dividirse en tres grandes grupos: el material de ***Vida Práctica***, el material ***Sensorial*** y el material ***Académico,*** utilizado para el aprendizaje de la lectura y la escritura, la aritmética y la geografía; estos materiales son utilizados de manera individual por cada niño.

En un *ambiente* Montessori (este es el nombre asignado al salón en que se trabaja) no hay escritorio o lugar fijo para el maestro como punto focalizante de la atención porque la motivación por aprender viene del ambiente total que rodea al niño. El profesor pasa a ser un Guía, con una naturaleza diferente a la asignada para un profesor tradicional, es un observador atento de las necesidades e intereses individuales de cada infante y su trabajo cotidiano es resultado de sus observaciones más que de un programa preparado. La Guía (porque María Montessori pensaba que sólo la mujer está capacitada para la enseñanza) está capacitada para reconocer los períodos sensibles. También puede suceder que si un niño elige trabajar con un material que rebasa sus capacidades en ese momento, la guía, con mucho tacto, detiene sus intentos y procura canalizarlo hacia otros materiales que también le interesen.

Todas las actividades de los niños en un ambiente Montessori están determinadas por el respeto a la guía, al trabajo de los demás, al propio trabajo y a los materiales para el mismo. Si una clase tradicional se caracteriza por el ruido y los gritos de los niños, un ambiente como el que nos ocupa se caracteriza por la calma, no dada por la falta de actividades, sino por el respeto señalado. El silencio y la inmovilidad no son señal de autodisciplina, ésta es adquirida gradualmente a través de un trabajo significativo.

"No podemos fabricar genios, solamente podemos darle a cada individuo la oportunidad de utilizar plenamente sus capacidades potenciales con el fin de lograr un ser humano independiente, tranquilo y equilibrado" decía la Dra. Montessori.

---

[109] Bloom, B. "Stability and Change in Human Characteristics". en Charpentier, P. y Lefebvre, M. (1995). "Le guide des parents vers lÉcole Montessori: Un livre en version intégrale sur le Web.
p. 5.

*** Los ejercicios de la Vida Práctica**

Un adulto trabaja para perfeccionar el ambiente que lo rodea, pero un niño trabaja para perfeccionarse el mismo, por lo que "el trabajo del niño es el de crear el hombre que será".

Utilizando la inclinación natural del niño como punto de partida se estructuran actividades que le ayuden a satisfacer su deseo de actividades significativas, utilizando, botones, cordones, sierres, vasos, floreros, escobas y cubetas, jarros, agua y muchos otros objetos y materiales que a los niños les son familiares por sus experiencias en su casa.

Las actividades que para un adulto pudieran resultar irrelevantes como abrocharse la camisa, anudarse los cordones de los zapatos, lavar sus platos y cubiertos, etcétera, tienen características especiales que les permiten gozar al imitar a los adultos. La imitación es una de las más fuertes motivaciones para un niño en sus primeros años. Muchas de las actividades de *Vida Práctica* requieren de la utilización de agua, con la que la mayoría de los niños aman jugar. Pasar agua de una vasija a otra ayuda al niño a perfeccionar su coordinación.

Los bastidores (*Les cadres*) son una parte importante de los ejercicios de *Vida Práctica*. Cada bastidor está diseñado para perfeccionar una técnica que el niño logra al repetir los movimientos una y otra vez. Le ayudan de esta manera a ser autónomo al contar con nuevas habilidades. Hay un bastidor para cada uno de los siguientes elementos: botones, cordones, botones de presión, con señalizaciones de colores para que la guía pueda ayudar al niño al decirle "mete el rojo en el blanco" en lugar de tener que decir "mete este en el otro" siendo indiferente el "este" y el "otro".

*** Los Ejercicios Sensoriales**



Existen un gran número de materiales con los que se trabajan los sentidos. Dado que el mundo se aprecia a través de éstos, su perfeccionamiento gradual permite al niño ser consciente de los estímulos que se le ofrecen. Cada material sensorial aísla una cualidad definida: el color, el tamaño, el sonido, la textura, el olor, etcétera. De esta manera, los botes de sonidos son todos de la misma forma, tamaño, textura y color, para no distraer la atención más que en los diferentes sonidos que producen al ser sacudidos.

Para aprender el concepto de seriación se utilizan: las "Barras Rojas" (*Les barres rouges*), para aprender a reconocer las diferencias de longitud, una dimensión; la "Escalera Café" (*L'escalier marron*), para conocer las diferencias de tamaño en dos dimensiones; la "Torre Rosa" (*La tour rose*), una serie de diez cubos del mismo material y color (rosa), pero graduados en su tamaño, de uno a diez centímetros por lado, para trabajar en tres dimensiones. El niño debe construir una torre con ellos teniendo como base el cubo más grande y colocando cada vez uno de menor tamaño. El material es autocorrectivo, pues se vuelve obvio el contraste al colocar inadecuadamente alguno de los cubos.

Asimismo, se prepara sensorialmente al niño para la escritura por medio de los materiales adecuados. Ya que es la forma lo que distingue a cada una de las letras de nuestro alfabeto, los materiales que sensibilizan para el discernimiento de ésta se ponen a su alcance, como los sólidos geométricos, entre los que se encuentran el cubo, la esfera, el cono, cilindro, pirámide, prisma rectangular y prisma triangular. Se cuenta también con seis cajones de formas planas de metal ensambladas llamadas resaques; triángulos, rectángulos, polígonos, círculos, de tamaños diferentes, regulares e irregulares, de lados rectos y de lados curvos. Cada figura tiene un pequeño botón por el que

puede ser tomada; se utilizan para realizar sobre papel el trazo de su contorno, para posteriormente ser iluminados con colores.

Una forma indirecta de preparación para la técnica motriz de la escritura es el "Bloque de Cilindros" (*Les blocs de cylindres*), un bloque de madera con diez piezas de forma cilíndrica, diferenciados los cilindros por su diámetro y su altura, cada uno de los cuales tiene un botón superior para ser sujetado; estos cilindros se colocan en los agujeros que están en el bloque, los agujeros están ordenados de mayor a menor. El trabajo consiste en sacar todos los cilindros de sus agujeros y después de revolverlos, colocarlos nuevamente en su lugar correspondiente. Puede trabajarse con un solo bloque, después con dos, tres y hasta cuatro bloques simultáneamente, cuando el niño ha dominado la técnica. Los pequeños botones de sujeción permiten además el desarrollo de los músculos que son utilizados para sujetar los instrumentos de escritura (lápices, plumas).

Para aprender a escribir, un niño debe conocer la forma y sonido de las letras y tener la aptitud muscular para manejar el lápiz con destreza.

Un niño puede conocer el sonido y forma de las letras pero no tener desarrollada la habilidad muscular para la escritura. Por otra parte, otro niño puede tener la madurez muscular necesaria pero no conocer perfectamente las letras. El trabajo de aprender a escribir puede llegar a ser frustrante y molesto pues hay que combinar al mismo tiempo las habilidades descritas.

Con los materiales Montessori el niño puede desarrollar estas habilidades por separado, por lo que el niño puede "aprender a escribir sin estar escribiendo". Por medio de las "Letras de Lija" (*Les lettres rugueuses*), cada una diseñada en lija obviamente, en una placa individual sobre la que el niño va pasando dos dedos en el sentido en el que la letra se escribe, él puede ver la letra, sentir su forma y aprender su sonido, que la guía va repitiendo en su presentación.

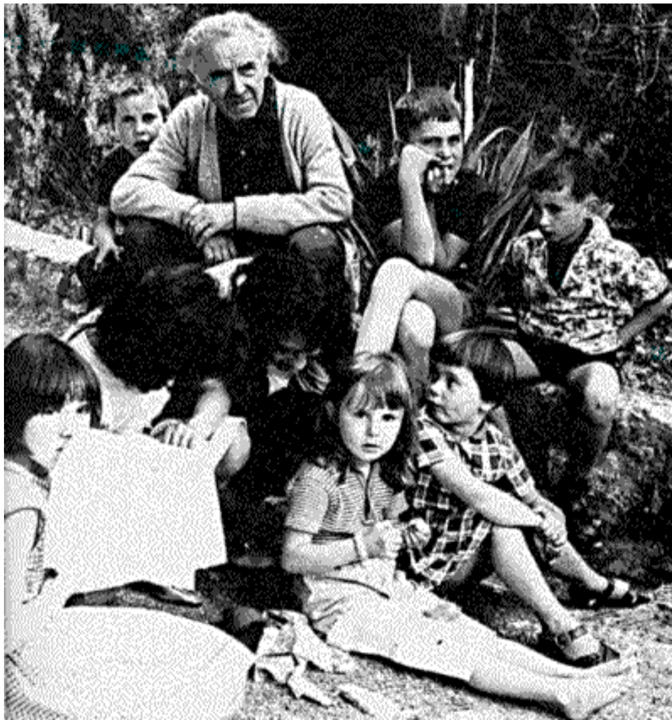
*** Materiales Académicos**



De la misma forma en que se han descrito algunos materiales, existen otros para ser utilizados con fines específicos: para la escritura, el desarrollo del concepto de cantidades, unidades decenas y centenas, las fracciones, las operaciones aritméticas básicas, elevación de potencias a cuadrados y cubos, la geografía, la gramática, botánica, historia y el arte creativo. Cada uno de los materiales tiene una finalidad específica y una manera en que deben ser manipulados o utilizados. La guía es la encargada de mostrarle al niño, si está de acuerdo con su nivel de aptitud, la forma en que el material de su elección se trabaja, luego de lo cual se retira para atender a otros niños.

Existen otros puntos importantes por analizar sobre este método, como su concepto de la disciplina sin premios ni castigos, la forma en que es tratada la fantasía, la preparación y capacitación del enseñante, los compromisos que adquieren los padres para con sus hijos que acuden a una escuela Montessori como es el caso de la congruencia entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive en casa, etcétera.

*** Pedagogía Freinet**[110]



Freinet pensaba que la escuela no debe ampararse jamás en un método, por excelente que sea, sino marchar al ritmo de la vida. La *Escuela Popular*, *Moderna* o *del Pueblo*, bajo la idea símbolo de *La Imprenta en la Escuela* y con la guía de educadores vanguardistas, busca la adaptación de nuestras concepciones pedagógicas, de nuestros materiales y técnicas de trabajo para colocarlos al servicio de la vida.

"¿Qué queremos obtener de nuestros niños?", pregunta Freinet y se responde: "el niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y le sirve".

La escuela del mañana se concentrará en el niño, se hará paidocéntrica, basándose en sus necesidades y motivaciones, dado que es él el que construye por sí mismo su personalidad, con nuestra ayuda. Se deberá dar más importancia a la salud y al ímpetu vital del individuo, a la persistencia de sus facultades creadoras y activas, a la riqueza del medio educativo, al material y las técnicas que permitirán la educación natural, viva y completa que Freinet preconizaba.

No se considera deshacerse de los vestigios del pasado para ser sustituidos por la velocidad y las máquinas propios de la actualidad, sino adaptarse con equilibrio y armonía al servicio de la vida, sin subestimar la complejidad social de esta adaptación.

Para que esta adaptación pueda lograrse a través de la escuela, hay que considerar por fuerza las características inherentes a los tiempos modernos, adaptando sus locales, programas, horarios, útiles de trabajo y técnicas, tomando en consideración los avances en los medios de comunicación.

Freinet considera cuatro grandes etapas educativas:

1.- El período preescolar, desde el nacimiento hasta el fin del segundo año aproximadamente.
2.- Las reservas y jardines de infancia, de los dos a los cuatro años.
3.- La escuela maternal e infantil, de cuatro a siete años.
4.- La escuela primaria, de los siete a los catorce años.

De igual forma, Freinet observa que en el trabajo educativo existen características comunes a todos los niños y a todos los enseñantes ; a estas características les llama "Invariantes Pedagógicas"[111] y señala 30:

1. El niño es de la misma naturaleza que el adulto. La diferencia es de grado, no de naturaleza.

---

[110] Notas e ideas tomadas de C. Freinet (1984). "Por una escuela del pueblo".

[111] Jesús Palacios. Op. Cit. pp. 108-110.

2. Ser mayor no significa necesariamente estar encima de otros.
3. El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.
4. Al niño, a semejanza del adulto, no le gusta ser mandado autoritariamente. Toda orden dada de manera autoritaria es un error.
5. A nadie la gusta alinearse, ponerse en fila. Los niños y los adultos no gustan de una disciplina rígida, porque esto significa obedecer pasivamente una orden externa.
6. Nadie gusta de ser obligado a realizar determinado trabajo, incluso en el caso de que este trabajo en sí no sea desagradable. Toda actividad impuesta es paralizante.
7. A cada uno le gusta elegir su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.
8. A nadie le gusta trabajar sin una finalidad, actuar como un robot, es decir, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas de las que no participa.
9. El trabajo debe ser siempre motivado y motivante.
10. Todo individuo quiere triunfar. El fracaso es inhibidor, destructor del ánimo y del entusiasmo.
11. No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo.
12. La vía natural del aprendizaje no es de ningún modo la explicación y la demostración, proceso esencial en la escuela tradicional, sino el tanteo experimental, vía universal.
13. La memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es verdadera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental, cuando está al servicio de la vida.
14. La inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, según enseña la escolástica. La escuela no cultiva sino una forma abstracta de inteligencia que actúa fuera de la realidad viva mediante palabras e ideas fijas en la memoria.
15. Al niño no le gusta recibir lecciones verbalistas.
16. El niño no se cansa haciendo un trabajo que esté en la línea de su vida, que es funcional para él.
1. A nadie, niño o adulto, le gusta el control ni la sanción, que siempre se consideran una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público.
2. Las notas y las calificaciones constituyen siempre un error.
3. El maestro debe hablar lo menos posible.
4. Al niño no le gusta el trabajo en rebaño. Le gusta el trabajo individual o el trabajo en equipo en el seno de una comunidad cooperativa.
5. La vida nueva de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión de la vida y el trabajo escolar por los usuarios, incluyendo el maestro.
6. Los conocimientos no son adquiridos por el estudio de reglas y leyes, como a veces se cree, sino por la experiencia. Estudiar primero reglas y leyes coloca el carro delante de los bueyes.
7. El orden y la disciplina son necesarios en el aula.
8. Los castigos son siempre un error. Son humillantes, no conducen al fin deseado y no pasan de ser un excusa para cuando no se sabe cómo resolver un conflicto.
9. La sobrecarga en el trabajo escolar constituye siempre un error pedagógico.
10. La concepción actual de la escuela conduce a profesores y alumnos al anonimato, lo que es siempre un error y crea barreras.
11. La democracia del mañana se prepara en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no puede producir ciudadanos democráticos.
12. Una de las primeras condiciones para la renovación de la escuela es el respeto al niño y por supuesto, del niño a sus profesores ; sólo así es posible educar dentro de la dignidad.
13. La relación social y política, que manifiesta una relación pedagógica, es una oposición con la que tenemos que contar sin que se pueda evitar o modificar.
14. Hay que tener esperanzas optimistas en la vida.

Se propone en esta pedagogía que el niño aprenda por medio de la *experiencia por tanteo,* a través de un método natural, basado en las leyes de la vida.

Las características propuestas para las reservas para la infancia empiezan con la instalación de éstas en un parque o jardín público, en un medio natural con bosques, arbustos, rocas y grutas, riachuelo o laguna. Tendrá además un medio natural cultivado con árboles frutales, legumbres, flores. Asimismo se contará con animales viviendo en libertad, o en sus establos, con la recomendación de cuidarlos y no atentar contra ellos.

En cuanto al local en el que se desarrollan los trabajos de una "Escuela Moderna" según Freinet, ésta deberá contar con una sala común, similar a la de la escuela tradicional, con la salvedad de que se procurará que la iluminación y ventilación sean lo más adecuadas posible; se cuenta con una sala anexa para los talleres especializados. El problema de la falta de vigilancia de los alumnos que pudiera darse con esta configuración en una escuela tradicional se resuelve si se recuerda que el maestro ya no es el guardián responsable y pasa a ser el consejero permanente y auxiliar de los niños. En estos locales se instalan mesas comunes, fáciles de mover, con la superficie lisa, en las que puedan trabajar cuatro alumnos sin molestarse, la altura deberá estar de acuerdo con el nivel en que se trabaje; las sillas serán ordinarias y no taburetes que resultan cansados para la espalda, sin embargo tampoco sería éste un problema, pues los alumnos tienen diversas actividades que les obligan a estar en movimiento dentro del salón y no toda la sesión sentados.

Se instalan casilleros en alguna de las paredes del aula, en donde los alumnos depositan sus libros y útiles.

La mesa del maestro no necesita estar en lugar alto y privilegiado, pues las clases doctorales se reducen al mínimo, el maestro está todo el tiempo ayudando, supervisando avances.

Se propone la decoración del ambiente para propiciar la comodidad de quienes trabajan en él.

Dentro de los materiales académicos del salón de clase, relativos a investigación, se encuentran: Fichero escolar cooperativo, biblioteca de trabajo, diccionarios, mapas, tocadiscos y discos, proyector y películas, diccionario índice, con el que se puedan localizar fichas, libros, películas, discos, etc.

También se proponen materiales para experimentación, como los materiales de laboratorio relacionados con la naturaleza, la física y la química.

Los materiales para creación, expresión y comunicación gráficas comprenden: material de imprenta, (lo que actualmente sería una computadora con impresora), material de copiado, mimeógrafo, fotocopiadora. Para la creación, expresión y comunicación artísticas se utilizan: Tocadiscos y discos, colores y pinturas varios, arcilla para modelado, teatro, guiñol, marionetas, aparato de sonido con micrófonos, radio, instrumentos musicales.

CAPÍTULO IV

ESCUELA ACTIVA EN MÉXICO

En nuestro país, la corriente activa en la educación se da casi desde el inicio - tardío por cierto- de la educación para párvulos. La educación para niños pequeños no estuvo contemplada en nuestras leyes de educación.

Para 1842, las leyes sobre educación contemplaban la obligatoriedad de la enseñanza elemental para los niños de 7 a 15 años[112]. Para 1883 se funda la Escuela Modelo, una de las primeras escuelas que trabajan en la reforma de la educación, surgida en Veracruz y que estaba dirigida por Enrique Laubscher; trabajaron junto a él Carlos A. Carrillo y Enrique C. Rébsamen. Se funda ahí una escuela para preescolares siguiendo la corriente de pensamiento de Fröebel. Al año siguiente, el maestro Manuel Cervantes Imaz funda una similar en el Distrito Federal[113].

La importancia de la fundación de la Escuela Modelo se aprecia al saber que dio la pauta para la fundación, en 1886, de la Escuela Normal Veracruzana, en Xalapa, en la que se utilizaban y promovían los métodos propuestos, además de que se hacía pasar a los futuros profesores por las aulas de la Modelo para así poner en práctica lo aprendido.

En 1881, en San. Luis Potosí se reportan 4 escuelas para menores de 7 años, que sumarían 23 a fines del porfiriato[114].

En el Art. 9o. del reglamento de fundación de la Escuela Normal para Profesores (en 1887), se mencionaba que existiría anexa una escuela de párvulos para niños y niñas de 4 a 7 años, aparte de la primaria también anexa, en la que se ofrecería, entre otras materias, la referente a los Dones de Fröebel.

En enero de 1904, se fundan oficialmente los primeros *Kindergarten,* inspirados en los principios de Pestalozzi, Fröebel y Mme. Necker de Saussure[115]. Para 1908, la Ley de Educación Primaria señalaba que en las escuelas se debía fomentar la *Educación*, no la *Instrucción*. En 1917 habían 17 Jardines de niños en la capital, para 1921 ya eran 25.

Para fines de 1923, la corriente activa tenía muchos adeptos entre los funcionarios de la Secretaría de Educación. El Consejo Técnico del Departamento Escolar del Distrito Federal propuso promover la educación activa entre los niños, por lo que se oficializó el 20 de diciembre de 1923 el documento : *Bases para la Organización de la Escuela Primaria, conforme al principio de la Acción,* entre cuyos principios se encuentran :

> "La acción debe constituir la base y fundamento de la vida del niño en la escuela primaria".
> "El trabajo escolar presentará oportunamente motivos para formar en el niño hábitos sociales".
> "Las actividades manuales que se realicen en la escuela primaria no tendrán por objeto transformarla en taller o centro de industria, sino que servirán de fundamento para la investigación, información y coordinación científicas para el desarrollo de la cultura estética".
> "Las ocupaciones a que el niño se entregue en la escuela deben tener un íntimo contacto con la vida, de manera que sean la continuación de las que practica en el hogar o en el medio social en que vive".
> "La escuela debe enseñar al niño lo que necesita como niño".
> "El niño debe ser tratado lo más individualmente que sea posible".

---

[112] Staples, 1992, citado por Galván, 1995.

[113] Meneses, 1983, citado por Galván, 1995.

[114] Bazant, 1993, citado por Galván, 1995.

[115] El Diario del Hogar, 4 a 6 de mayo de 1904, citado por Galván, 1995.

En lo que se refiere al programa, estaba basado en los Centros de Interés de Decroly. Desgraciadamente, la implementación al vapor de estas Bases, olvidando la capacitación suficiente de los maestros que las pondrían en práctica, mandaron al fracaso esta reforma[116].

Para 1935 la proliferación de escuelas para párvulos en el D.F. abarcaba toda la ciudad. La pedagogía de base seguía siendo la de Fröebel, pues se consideraba que se debía respetar el desarrollo del niño con estricto apego a las leyes que regían su idiosincrasia, poniendo al niño en contacto con la naturaleza, priorizando los ejercicios al aire libre y los juegos.

*** José de la Luz Mena y Alcocer.**

En la ciudad de Mérida Yucatán, José de la Luz Mena y Alcocer funda en 1917 su Escuela Racionalista , a semejanza de la Escuela Moderna fundada por Francisco Ferrer Guardia en 1901. Otro de los promotores de esta corriente educativa en Yucatán fue el Profr. Agustín Franco Villanueva **(1877-1961).**

Durante el gobierno de Salvador Alvarado, los Profesores. José de la Luz Mena y Agustín Franco Villanueva, fueron miembros del Comité Organizador del Primer Congreso Pedagógico, realizado en 1915, en el que Mena defendió los principios de la escuela racionalista.

Su trabajo educativo al lado del gobernador Felipe Carrillo Puerto se reflejó en la "Ley de Instrucción de la Educación Racionalista" expedida el 6 de Febrero de 1922, por la cual todas las escuelas Primarias de Yucatán debían seguir la corriente Racionalista.

Fue jefe del Departamento de Educación Pública de Yucatán de 1922 a 1923. Falleció el 13 de Enero de 1946, en la ciudad de México

Movimiento Freinet en México.

A nuestro país llegan las Técnicas Freinet vía España, cuando la guerra civil obliga a exiliarse en México (en 1940) a Patricio Redondo, quien se instala en San. Andrés Tuxtla ; Redondo había sido en España Inspector escolar de la región en la que enseñaba Ramón Costa Mor, padre de Costa Jou. En esta región también trabajó José de Tapia.

Ramón Costa Jou sale de España en la década de los 30, refugiándose en Francia, de donde parte en 1940 para ir a la República Dominicana, desempeñándose como maestro particular y responsable del Partido Comunista Español.

De Dominicana parte para Cuba en el '43 y de ahí, en el '45, sale para México. De 1953 a 1958 fue responsable pedagógico del Centro Psicopedagógico de Orientación de la SEP, en donde pudo realizar la primera experiencia de Escuela Activa en el D.F.

En 1954 se casó con la yucateca (de Tizimín) Amira Ayube Alcalá, con la que procreó dos hijos (actualmente trabajando en la escuela "Ermilo Abreu Gómez").

De 1961 a 1967 vive en Cuba, apoyando la Revolución Cubana. Estrecha su amistad ahí con Herminio Almendros, otro refugiado español, promotor de las Técnicas Freinet en la isla. Para 1967 Costa Jou regresa a México.

Para 1968, Ramón Costa y su esposa, junto con un grupo de asociados, fundan la escuela "Patricio Redondo Moreno", cerrada en 1973 por la tergiversación del proyecto por parte de los socios. Al cerrar esta escuela, tanto Ramón como su esposa sienten la inquietud de continuar con la labor de difusión de la Técnicas Freinet, por lo que fundan la escuela "Ermilo Abreu Gómez".

Por su parte, llega a México en 1948 José de Tapia Bujalance (quien vino acompañado de su esposa Catalina García Dorado, fallecida en nuestro país en 1959) ; junto con Herminio Almendros,

---

[116] Francisco Larroyo. Historia comparada de la educación en México. Ed. Porrúa S.A., pag. 450.

quien se exilió en Cuba, habían estado experimentando en su patria con las Técnicas Freinet, trabajo que culminó con la publicación del libro de Almendros *"La imprenta en la escuela"*, en el que se explican éstas.

Patricio Redondo, como se ha dicho, se instaló en San Andrés Tuxtla, Veracruz, en donde da inicio a su escuela experimental Freinet, incorporada a la SEP, de la que recibe ayuda. Como Freinet propugnaba, las técnicas no se utilizan de manera dogmática y rígida, sino que Redondo le imprime su propio sello al interpretar las condiciones de la provincia mexicana y de la idiosincrasia de sus niños, dándoles a estos la oportunidad de expresarse libremente.

Patricio Redondo muere en San Andrés Tuxtla el 31 de Marzo de 1967.

A finales de los sesentas se funda la Cooperativa "**Educación Activa S.A."**, la cual llegó a publicar la revista *"Escuela Activa"*.

Desgraciadamente, según Ramón Costa Jou, los integrantes de la Cooperativa no conformaron un grupo compacto, lo que hizo que se desintegraran debido a que los alternativas de escuela activa se convirtieron en proyectos aislados.

Pedro Hernández y Martha de Jesús López[117] señalan que en la actualidad la escuela experimental de San Andrés Tuxtla sigue laborando, así como las escuelas "Manuel Bartolomé Cossío", "Ermilo Abreu Gómez" y "Escuela Teceltican", en el D.F., y el jardín de niños "Ambiental Freinet" en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Existen en la actualidad algunas otras escuelas Freinet en nuestro país, la mayoría particulares, aunque ya se experimentan estas técnicas en algunas, contadas, escuelas públicas.

En el libro "Un maestro singular : Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance", Fernando Jiménez nos permite adentrarnos en la vida de este personaje y lo que nos ofrece, fruto de largos años de entrevistar a "Pepe", nos da idea del entusiasmo conque uno de los seguidores de Freinet, desarrolla su vida y su trabajo con los niños a su cuidado. José de Tapia, nos señala, nació el 27 de Febrero de 1896 (mismo año en que nace Freinet) y murió el Jueves 4 de Mayo de 1989.



En entrevista telefónica con Graciela González Vda. de Tapia (segunda esposa de José de Tapia) se pudo averiguar que la escuela "Manuel Bartolomé Cossío" fue fundada en Febrero de 1964 con una veintena de alumnos y que a los tres años de funcionamiento ya contaban con aproximadamente 200 alumnos de primaria y 90 de preescolar, número que se ha mantenido invariable con el fin de seguir ofreciendo la atención apropiada para cada alumno. La profesora Graciela menciona, entre otras referencias importantes, que en esta escuela se tiene un índice de reprobación y de deserción de 0% y que en cada curso escolar la lista de espera deja sin matricular a 200 aspirantes[118].

Tampoco existe deserción magisterial y las únicas vacantes se dan por fallecimiento o jubilación.

Graciela de Tapia menciona que en el D.F. funciona también la "Escuela Activa Paidós", que sin haber empezado bajo las técnicas Freinet, pronto se ajustó a éstas. Así también menciona al Centro

[117] Hernández, P. y López, M. "El movimiento pedagógico Freinet en México". en "Cero en Conducta", Nov-Dic. 1988. p. 44-55.

[118] Entrevista telefónica con Graciela González de Tapia, 6/VI/96.

Freinet “Prometeo” de la ciudad de Puebla, fundada en 1972 y cuya Directora es la Mtra. Hortensia Fernández de Figueroa. Esta escuela cuenta actualmente con 150 alumnos, de los niveles de preescolar, primaria y secundaria; esta escuela pertenece a la “Red Nacional de Escuelas Alternativas”, a la que pertenecen otras escuelas de su tipo.

En Febrero de 1997 tuve la oportunidad de asistir al VIII Encuentro de Escuelas Alternativas, realizado en la Ciudad de Guadalajara, Jalisco ; en esta reunión pude conocer personalmente a Graciela González, quien sigue incansable su trabajo al frente de la “Manuel Bartolomé Cossío”, a Hortensia Fernández y las maestras de la escuela “Prometeo” de Puebla, a Ramón Costa Ayube, hijo de Ramón Costa Jou, quien trabaja en la escuela “Ermilo Abreu Gómez” y continúa con gran entusiasmo y dedicación la labor de su padre, y muchas otras maestras y maestros que me transmitieron su motivación para el trabajo activo con los niños.

En esta ocasión correspondió a las maestras de la escuela “Huellas”, de Guadalajara, la organización del evento, trabajo realizado a la perfección pues todos los asistentes pudimos retirarnos a nuestros lugares de origen satisfechos con los resultados obtenidos en las discusiones pedagógicas y con los Talleres organizados.

A este congreso asistimos representantes de 40 escuelas, entre privadas y públicas, así como integrantes del “Movimiento Mexicano de la Escuela Moderna” cooperativa encargada de fomentar, difundir y estudiar el Movimiento Freinet en México. Asistieron también representantes de la “Fundación SNTE”, alumnos de varias escuelas Normales, y maestros en lo particular, interesados en el Movimiento.

Montessori en México.

Se sabe que en la década de los treintas ya se intentaban las primeras experiencias con el método Montessori en nuestro país ; en la ciudad de Mérida por esos tiempos existía una escuela utilizando el método en el barrio de Itzimná, pero como sucedía en todo el mundo, la Segunda Guerra Mundial impidió la continuidad de la tarea y esta escuela desapareció.

Uno de los primeros colegios Montessori de la actualidad es el “Instituto Montessori “Del Val””, fundado en Guadalajara, Jalisco, en 1964. Es una de las pocas escuelas Montessori del país que cuenta en la actualidad con el nivel de Secundaria.

En 1965, un grupo de familias prominentes del Distrito Federal, se interesaron por el método y viajaron a Holanda para recibir apoyo. No fue sino hasta Agosto de 1970 cuando Guillermo Baca lleva a la Cd. de México los detalles de un curso Montessori, que aunque el “Centro de Estudios Montessori” de la capital dice que fue el primero en América Latina, por el año no se hace fácil de aceptar.

Entre los promotores de este movimiento se encontraban la madre Elizabeth Hanfland, Gustavo y Yolanda Velázquez, Manuel e Isabel benet, Elena Fernández Godard y los Gómez, quienes trajeron por primera ves a nuestro país, desde Holanda, a Cato Hanrath, guía e instructora Montessori y con una larga tradición de cursos en todo el país.

Algunas de las primeras escuelas Montessori en fundarse se llaman, aún en la actualidad, “Colegio Merici”, que ya tenía una larga tradición como escuela confesional, y “Escuela Montessori de la Ciudad de México”. En 1967 viajó hasta la capital de la república el Sr. Mario, hijo de María Montessori, para supervisar los avances de las escuelas fundadas[119].

---

[119] Información proporcionada en entrevista a Jayne Arellano, Directora del Grupo Montessori de la Ciudad de Mérida.

Se funda entre 1969 y 1970 la "Asociación Montessori Mexicana A.C."[120], auspiciada por el "Centro de estudios sobre Educación Montessori". En esta asociación se encuentran afiliadas 136 escuelas Montessori de todo el país, de las cuales ocho son de Yucatán y la mayoría concentradas en el Distrito Federal y el Estado de México. No son todas estas las únicas escuelas Montessori que existen, ya que algunas más están afiliadas a la "Asociación Montessori de La Laguna" y otras que funcionan sin afiliación a asociación alguna.

Otras experiencias activas

En la ciudad de Guadalajara, Jalisco, existe una escuela que sigue el método de Pierre Faure, el "Instituto Pierre Faure", fundado en 1973 con el nivel de preescolar y los primeros grados de primaria y que en la actualidad cuenta con aproximadamente 5 grupos de Preescolar, poco menos de 500 alumnos de primaria y alrededor de 200 alumnos de secundaria.

Se pudo averiguar en el propio Instituto que en la ciudad de Guadalajara hay dos escuelas Pierre Faure, y otras en Torreón, Salamanca, Colima, San. Luis Potosí, Cd. Obregón y Córdoba, Veracruz.

Como se ha mencionado antes, utilizan los materiales Montessori y algunos de sus principios pero con una tendencia más directa hacia la Iglesia Católica.

Por otra parte, en el Estado de México, más precisamente en Ciudad Nezahualcóyotl, se inicia en 1981 una experiencia activa a la que se denominó "Nezahualpilli" (Hijo de Nezahualcóyotl), en la que se incide en una comunidad marginada y se les ayuda a convertirse en una comunidad autogestiva en lo que a la educación de los pequeños del nivel preescolar se refiere. Se incide principalmente en el currículum y en cómo este debe ser desarrollado. Según sus promotores, los principios involucrados en el proyecto Nezahualpilli han sido trasladados a otras comunidades del país y de Latinoamérica[121].

Se cuenta también con la referencia de que en la Cd. de México, D:F. se desarrolla un proyecto al que se denomina "matemática constructiva", para el aprendizaje de esta materia en escuelas primarias. Se basa en los principios de Piaget, Vygotski y la Teoría Gestalt[122].

Para el estado de Yucatán podemos mencionar que en Mérida se ha desarrollado en la escuela primaria "José Vasconcelos" un proyecto musical con fundamentación en la escuela activa. Este proyecto está a cargo del Profr. Roque Escobedo Martínez y en el se ha logrado que niños menores de 10 años interpreten música con diversos instrumentos y con una calidad de interpretación no esperada para niños de tan corta edad.

También podemos señalar el proyecto que se desarrolló en el Puerto de Progreso durante el curso 1996-1997, en la Escuela Secundaria General "Benito Juárez García", en la que se puso en operación un "Taller de Matemáticas" para todos los grupos de primer grado del turno matutino, bajo las metodologías de Freinet y Montessori, a cargo del autor de estas líneas y del Profr. Manuel Figueroa Pérez. En esta estrategia se lograron resultados muy interesantes como lo es el hecho de que la materia favorita de los alumnos fué, y por mucho, la que desarrollaron bajo el esquema activo, las matemáticas, caso no visto en mucho tiempo en otras escuelas del mismo nivel. Las referencias al taller de matemáticas por parte de los padres de familia y por los mismos alumnos nos han demostrado un cambio positivo en las expectativas relacionadas con la materia. Por razones no muy claras el proyecto

---

[120] Para quien esté interesado en el Movimiento Montessori en México, la dirección es: Asociación Montessori Mexicana A.C. Av. Sn. Fernando No. 765, Local 5f Esq., Av. de los Insurgentes Sur. Col. Peña Pobre, Tlalpan 14060, México, D.F.

[121] Pérez, J. Et al. Nezahualpilli: Educación preescolar comunitaria. 1991. Räda Barnen, "Nezahualpilli" y Centro de Estudios Educativos A.C. p. 12 y sigs.

[122] Saldaña, G. La enseñanza de las Matemáticas: una encuesta y una propuesta. En Educación 2001. (27). Pg. 41-46.

fue cancelado para el curso siguiente, a pesar de ser demostrables los resultados positivos de la experiencia. Se logró, entre otras cosas, un cambio de actitudes con respecto a la relación Maestro-Alumno y la relación Maestro-Padre de familia, la actitud hacia la materia, la independencia en la búsqueda del conocimiento y las formas de estudio. Todo esto se pudo comprobar a través de encuestas a los alumnos y a sus padres.

Conclusiones.

La recapitulación del contenido de este libro nos puede llevar a concluir una diversidad de criterios de aplicación práctica de lo leído. Nuestros predecesores nos han demostrado, con hechos, que quien tiene la sensibilidad de dejarse guiar por la naturaleza de sus alumnos, quien permite la democracia, la libertad, el diálogo y la convivencia en su salón de clases, consigue al final el producto tan buscado por nosotros los maestros : el aprendizaje de nuestros alumnos.

Pero no sólo eso, en el camino de la educación activa nos ganamos asimismo la confianza y el cariño de los niños, su respeto auténtico, no aquel respeto temeroso otorgado al profesor autócrata, sino el verdadero respeto, el que se obtiene por valor propio.

La aplicación de las estrategias planteadas no se queda entonces en un ideal a alcanzar, en una utopía, pues quienes cerca de nuestro entorno están utilizando en este momento las técnicas activas nos sirven de modelo, ejemplo y guía para conducirnos al fin esperado.

No se convierte entonces lo leído en un lindo cuento de hadas que sólo se cumple sobre el papel, sino en el aliciente para comprobar por nosotros mismos las bondades de la Escuela Nueva.

El encuentro con la diversidad de psicólogos, pedagogos y profesores presentados aquí nos demuestra que fue poco lo que pudimos aprender durante nuestro paso por las escuelas Normales en que nos formamos como maestros.

Dada la magnitud de la tarea, la de reseñar la historia de la Escuela Activa, hay que reconocer que por nuestra parte también nos quedamos cortos, que la dificultad para acceder a la información, a pesar de las facilidades otorgadas por los modernos medios de comunicación, nos limita en gran manera para completar la obra. Pero el resultado del esfuerzo aquí está, por lo que te resta a ti, estimado lector, sacar tus propias conclusiones y utilidad práctica, y que tu esfuerzo redunde en tu trabajo y en el de tus alumnos y tus hijos.

CRONOLOGÍA DE LA ESCUELA NUEVA
Y SUS PROMOTORES

Siglo XV

1422 Vittorino Ramboldini da Feltre. Crea su Casa *Giocosa o Giogiosa* (La Casa Alegre o de la Alegría), cuyo lema era: "Venid, oh niños, aquí se instruye, no se atormenta". Vittorino decía :"Quiero enseñar a los jóvenes a pensar, no a delirar".

Siglo XVI

1512 Desiderio Erasmo de Rotterdam. Se publica *el "De ratione studii et instituendi pueros comentarii". "Rerum cognitio petio, verborum prior"*, El conocimiento de las cosas es más importante, el de las palabras, empero, es anterior en el tiempo.

1523 Juán Luis Vives. Español, alumno de Erasmo, publica su "*De ratione studii puerilis".* Recomienda que los niños estudien la naturaleza, aplicando el principio de inducción para la investigación. Como filósofo estudió la asociación de ideas y la naturaleza de la memoria.

1532 Françoise Rabelais. Se publica "Vida de Gargantúa y Pantagruel". Él consideraba que la "Ciencia sin conciencia no es más que ruina del alma".

1580 Michel Eyquem señor de Montaigne. Proponía :"Hay que educar el juicio del alumno, más que llenar su cabeza de palabras".

Siglo XVII

1637 René Descartes. *"Discours de la méthode"*. Pedía "No admitir nada como verdadero, si no se ofrece como evidente; Dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea preciso para resolverlas mejor; ir de lo más simple a lo más complejo; hacer enumeraciones completas y generales para tener la seguridad de no haber incurrido en omisión alguna". Es famosa su frase : *"Cogito ergo Sum", "Je pense, donc je suis".*

1657 Jan Ámos Komensky. Mejor conocido como Juan Amós Comenio, publica su "*Didáctica Magna".* Propone "seguir los pasos de la naturaleza", "La mejor marcha didáctica toma en cuenta la naturaleza del niño, toma en cuenta la aparición y desarrollo de sus facultades".

1687 François de Salignac de la Mothe, Fénelon. Se publica *"Traité de l'education des filles"*. Nos propone "aprovechar la curiosidad del niño, emplear la instrucción indirecta, recurrir a la instrucción atrayente, diversificar la enseñanza. Nadie como él ha visto los defectos que engendra la ignorancia de la mujer de su época.

1693 John Locke. "Pensamientos sobre la educación". Propone que "el juego debe ser obligatorio, el estudio libre".

Siglo XVIII

1762 Jean Jacques Rousseau. Se publica el "Emilio". Su doctrina pedagógica parte del niño, centro y fin de la educación.

1774 Giovanni Enrico Pestalozzi. Funda "Neuhof" (Granja Nueva), su primera experiencia pedagógica, cerrada en 1780 por incosteable.

1781 Giovanni Enrico Pestalozzi. Publica la primera parte de su libro "Leonardo y Gertrudis", en la que se muestra la acción decisiva del hogar y de la madre en la formación de la infancia.

Siglo XIX

1824 Rodolphe Töpffer. Pedagogo suizo que propone favorecer los "Viajes de descubrimiento", insistiendo en la curiosidad "no escolar" del niño y el compañerismo del grupo. Considera las proposiciones de Pestalozzi muy sistemáticas y antinaturales.

1826 Friedrich Fröebel. Se publica su libro "La educación del Hombre", donde se plasman sus ideas pedagógicas.

1859 León Tolstoi. Funda una escuela en Iásnaia Poliana. Planteaba :"Dejen a los niños que decidan por sí mismos lo que les conviene..."

1869 Karl Marx. Decía con respecto a la educación y el trabajo :"Hay que trabajar con el cerebro y con las manos".

1875 Francis W. Parker. Implementa el "*Quincy Method*", en la ciudad del mismo nombre en Massachusetts, EE.UU. Elimina las rígidas formalidades de la escuela rutinaria, con el propósito de desarrollar la personalidad individual de cada niño. Se permite la expresión creativa.

1883 Enrique Laubscher. Funda junto con Carlos A. Carrillo y Enrique Rébsamen la Escuela Modelo de Orizaba, Veracruz, en el sureste de México. Escuelas de Preescolar y Primaria con tendencia hacia Fröebel.

1886 John Dewey. Escribió *"Psychology"*. Se le considera el verdadero creador de la escuela activa. Su pedagogía se considera "genética".

1889 Cecil Reddie. Funda una "Escuela Nueva" en Abbotsholme.

1895 Rosa y Carolina Agazzi. Trabajan en su "Escuela materna" según el método Agazzi, influidas por Aporti y Fröebel. Italia.

1898 Hermann Lietz. Funda las *Landerziehungsheime* "Casas de Educación en el Campo", la primera en Ilsemburg, Alemania.

1899 Paul Natorp. Publica su "Pedagogía Social". Es uno de los representantes de la "Escuela de Marburgo", corriente de orientación Neokantiana.

Adolphe Ferrière. Funda la "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas", "*Bureu International des Écoles Nouvelles"*. Pensaba que "la Escuela Activa prepara para la vida".

Edmond Demolins. Funda la *"École des Roches"* en Verneuil, Francia. Se emplean métodos naturales y prácticos.

Siglo XX

1900 Ellen Key. Escribe *"Le Siécle de l'enfant",* "El Siglo de los niños", en el que critica la escuela tradicional. Alguna vez dijo : "Dejemos a los niños que vivan a su manera".

1901 Francisco Ferrer Guardia. Funda en España su "Escuela Moderna" bajo la concepción racionalista anarquista.

Rabindranath Thukur Tagore. Funda su escuela *Shantiniketan,* (Morada de Paz).

1906 Francisco Ferrer Guardia. Funda junto con Carlos Albert, Eugenio Furnier, Malato, Sembat y otros anarquistas, la "Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia", en Francia.

1906 Gustav Wyneken. Funda la "*Freie Schulgemeinde,* "Comunidad escolar libre". Fue promotor de los *Wandervögel,* (pájaros errantes).

1907 María Montessori. Funda la primera *"Casa dei Bambini"*. Decía que "la educación es un proceso natural, llevado a cabo espontáneamente por el niño, y adquirida no al escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio".

Pierre Bovet. Acuña el término "Escuela activa" como distintivo de las escuelas "Nuevas".

Robert Baden-Powell. Funda el movimiento de los *Boy-Scouts*.

Ovide Decroly. Funda la *"École de L'ermitage",* en donde desarrolla su teoría de los "Centros de Interés".

1910 Paul Geheeb. Funda la *Odenwaldschule,* "Escuela de Odenwald".

1911 Giuseppina Pizzigoni. Trabaja en su escuela *"Rinnovata"* en Italia.

1912 Adolphe Ferrière. Presenta los "30 puntos" que definen a las escuelas activas ante la "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas".

Georg Kerschensteiner. Funda la "Escuela del Trabajo".

Edouard Claparède. Funda junto con Bovet y Ferrière el "Instituto J.J. Rousseau" (actualmente Escuela de Psicología en la Universidad de Ginebra).

1914 Helen Parkhurst. Por influencia del Método Montessori, comienza a planificar lo que sería el Plan Dalton, instituido en los EE.UU.

Carleton Wolsey Washburne. Dirige el "Sistema Winnetka" en Chicago, EE.UU.

1917 José de la Luz Mena. Funda su Escuela Racionalista en Mérida, Yucatán, que subsiste hasta 1923.

1919 Rudolf Steiner. Funda en Stuttgart, Alemania, *Die Freie Waldorfschule* (Escuela Libre de Waldorf). Se mantiene en ella una concepción esotérica de la educación.

1920 Adolphe Ferrière. Publica "La escuela Nueva", obra en la que menciona que el interés es la piedra angular de las escuelas nuevas.

Roger Cousinet. Aplicó su método en escuelas francesas. Propone el "Trabajo en equipos".

Antón Makarenko. Se hace cargo de la "Colonia de trabajo Gorki", en donde aplica métodos cooperativos.

Helen Parkhurst. Inicia la aplicación del Plan Dalton en la ciudad del mismo nombre en Massachusetts.

Mme. Hélene Lubienska de Lenval. Conoce a María Montessori, de la que recibe gran influencia, base de sus posteriores trabajos pedagógicos.

1921 Adolphe Ferrière. Se encuentra entre los fundadores de la "Liga Internacional de las Escuelas Nuevas", sucesora de la "Oficina". Se publica *"Pour L'Ère Nouvelle".*

A.S. Neill. Fundó su escuela "Summerhill", en donde se practica el autogobierno y la educación en la libertad.

1922 Ki Hadjar Dewantoro. Funda en Java (en la actual Indonesia) la primera escuela del sistema *Taman Siswa*, "Jardín de Estudiantes", siguiendo las influencias de Montessori y Tagore.

1924 Célestin Freinet. Inicia las prácticas de sus técnicas basadas en "La imprenta en la escuela", en la suya de Bar-sur Loup.

Peter Petersen. Implementa en Alemania el "Plan de Jena", en el que se utiliza un sistema coeducacional.

1925 Adolphe Ferrière. Funda la "Oficina Internacional de la Educación", junto con Bovet (quien fue su primer director), Dottrens y otros.

Peter Petersen. Publica : "Reforma interior y educación nueva"

Roger Cousinet. Publica : "Un método de trabajo libre en grupos".

1927 Peter Petersen. Publica "El Plan de Jena"

1934 Peter Petersen. Publica "La praxis escolar según el Plan de Jena".

1940 Pierre Faure. Conoce a Mme. Lubienska, con la que colabora. De ella retoma los materiales Montessori para la complementación de su propio método.

Patricio Redondo. Llega a México, huyendo de la Guerra Civil española. Se instala en San. Andrés Tuxtla, Veracruz, en donde funda la "Escuela Experimental Freinet". Primer promotor de las Técnicas Freinet en México.

1945 Ramón Costa Jou. Llega a México. Es uno de los primeros promotores de la Pedagogía Freinet en este país.

1947 Célestin Freinet. Reabre la Escuela de Vence, donde utilizó sus técnicas.

1948 Célestin Freinet. Crea el ICEM, Instituto de Cooperación de la Escuela Moderna.

José de Tapia Bujalance. Llega a la Cd. de México. Uno de los primeros promotores de la Pedagogía Freinet en este país.

1955 Jean Piaget. Funda el "Centro Internacional de Epistemología Genética, en Ginebra, Suiza.

1957 Célestin Freinet. Crea la FIMEM, Federación Internacional del Movimiento de Escuelas Modernas.

1964 Fundación de la *Wyndham School*, según técnicas Freinet.

José de Tapia Bujalance. Funda en la Cd. de México, junto con su esposa Graciela González, la escuela “Manuel Bartolomé Cossío”, siguiendo las Técnicas Freinet.

Fundación del “Instituto Montessori “Delval””, primera escuela Montessori de Guadalajara, Jalisco. Es una de la pocas escuelas Montessori de México que cuentan con Secundaria.

1966 Fundación de la “Escuela Experimental de Oslo”. Técnicas Freinet.

1967 Patricio Redondo. Muere en la Cd. de San. Andrés Tuxtla, Veracruz, el primer promotor de las escuelas Freinet en México,

1968 Fundación de la “Escuela Alternativa de Liverpool”. Técnicas Freinet.

Ramón Costa Jou. Junto con su esposa Amira Ayube Alcalá, fundan la Escuela Activa “Patricio redondo Moreno”, cerrada en 1973 por la tergiversación del proyecto por parte de los demás asociados.

1973 Fundación del “Instituto Pierre Faure” en Guadalajara, Jalisco. Método Pierre Faure.

Ramón Costa Jou. Junto con su esposa Amira, fundan la escuela “Ermilo Abreu Gómez”, Técnicas Freinet.

1987 Ramón Costa Jou. Muere en la Cd. de México, a los 76 años. Gran promotor de la Pedagogía Freinet.

1989 José de Tapia Bujalance. Muere, a los 93 años, uno de los más grandes promotores del Movimiento Freinet en México.

1997 Se realiza en la Cd. de Guadalajara el **VIII Encuentro Nacional de Escuelas Alternativas**. Se reúnen representantes de más de 40 escuelas que siguen la Pedagogía Freinet.

DIRECCIONES ELECTRONICAS DE TEMAS RELACIONADOS
CON LA ESCUELA ACTIVA
PARA EL WORLD WIDE WEB DE INTERNET

Para quienes están interesados con el tema desarrollado en este libro y que tienen la facilidad de acceder a la red mundial Internet, a través del World Wide Web, las siguientes direcciones electrónicas pueden resultarles de alguna utilidad. Puede también utilizarse el buscador Yahho! (http://www.yahoo.com/), en la sección de Education: Alternative.
Nota : En algunos casos, las direcciones necesitan actualización.

*** Jean Jacques Rousseau**

http://www.yahoo.com/arts/humanities/philosophy/philosophers/rousseau

http://swift.eng.ox.ac.uk/jdr/rousseau.html

*** John Dewey**

http://www.primenet.com/~levied/jrd/chap1.html

*** Montessori**

http://www.imaginet.fr/~alef/

http://www.yahoo.com/education/alternative/montessori schools/

http://www.achilles.net/~dsleeth/mont/mtoc.html

http://www.mcs.net/~rebates/fvms.html

http://www.seattleu.edu/~jcm/montessori/menu_link.html

http://www.missouri.edu/~c575812/

http://www.oise.on.ca/~bsutherland/bks.html

*** Claparède**

http://www.cognito.com/0003/articles/00017309/17309278.html

*** Piaget**

http://www.uinige.ch/piaget/piagetgb.html

http://vanbc.wimsey.com/~chrisl/jps/jps.html

http://vanbc.wimsey.com/~chrisl/jps/other/geneva96.html

http://vanbc.wimsey.com/~chrisl/jps/other/geneva96b.html

*** Freinet**

http ://www.interweb.be/bruyeres/freinet.html

http ://www.interpc.fr/freinet

http://www.rio.com.br

http://www.u-psud.fr/association/icem/fren.htm

http://194.51.251.1/freinet

http ://www.unimedia.fr/homepage/ecolebizu

http ://www.freinet.org/

http ://freinet.org/fimem/index.html#listes de diffusión

*** Francisco Ferrer Guardia**

http ://www.dis.org/daver/anarchism/ferrer.html

http ://orpheus.ucsd.edu/speccoll/findaids/historical/ferrer

http ://orpheus.ucsd.edu/speccoll/testing /mss0248f.html

http ://orpheus.ucsd.edu/speccoll/testing /html/mss0248a.html

http ://flag.blackened.net/daver/archism/ferrer.html

*** Dewantoro**

http ://www.pica.org/indonesia/general/histori.html

- **Oscar A. García Solana**

http ://www.interweb.be/bruyeres/osgar.html

E-Mail: osgarso@yahoo.com

osgarso60@hotmail.com

ÍNDICE DE AUTORES

REFERENCIAS

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1993). Historia de la Pedagogía. Tr.: Jorge Hernández. México. Fondo de Cultura Económica.

ACKERMAN, N. *et al*. (1971). Summerhill : Pro y Contra. México : Fondo de cultura económica.

AGUILAR, V. (1996). Educadores notables... La vida tras el nombre. México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.

ARGUDÍN, Y. (1985). La motivación en la Escuela Nueva. Revista DIDAC, 7. 27-31.

BERGE, A. (1959). La libertad en la educación. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.

BESSE, J-M. (1989). Decroly. México. Editorial Trillas: Biblioteca Grandes Educadores (1).

BETANCOURT, A. (1969). La pedagogía del anarquismo en México: La Escuela Racionalista. México.

CHÂTEAU, J. (1995). Los grandes pedagogos. México. Fondo de Cultura Económica.

CHURCHILL, E.M. (1991). Los descubrimientos de Piaget y el maestro. Tr.: Marie Thérése Cevasco. México: Editorial Paidós Educador.

DIAZ, A. (1986). Pestalozzi y las bases de la educación moderna. México. SEP, Ed. El Caballito.

DIAZ-INFANTE, J. (1993) El método de proyectos en la educación preescolar. Revista mexicana de pedagogía. 3 (15) 19-25. México: Ed. Jertalhum, S.A.

DICCIONARIOS RIODUERO. Pedagogía. Adap.: Purificación Murga. España. Ediciones Rioduero.

DOLLE, J-M. (1993). Para comprender a Jean Piaget. México. Editorial Trillas.

El método Decroly. (Suplemento)(1990). Revista mexicana de pedagogía. 1 (4) 1,3. México: Ed. Jertalhum, S.A.

Enciclopaedia Brittanica On-line. WWW. Internet. Http ://www.eb.com/

FERRINI, R. (1991). Hacia una educación personalizada. México. Grupo Noriega Editores.

FREINET, C. (1984). Por una escuela del pueblo. México. Editorial LAIA, S.A. Distribuciones Fontamara, S.A.

____________ (1990). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México. Siglo XXI Editores, S.A. de

C.V.

FREINET, E. (1994). Pedagogía Freinet: Los equipos pedagógicos como método. México: Editorial Trillas.

FREIRE, P. (1990). La educación como práctica de la libertad. México: Ed. Siglo XXI.

____________ (1993). Cartas a quien pretende enseñar. México: Ed. Siglo XXI.

FOUCARDE, R. (1979). Hacia una renovación pedagógica. Madrid: Cincel-Kapeluz.

GALVAN, L. (1995). Historia de un invisible: Los párvulos y su educación (1883-1973). en Pedagogía. Vol. 10, No. 02, Tercera época. Primavera de 1995. UPN.

GARCÍA, E. (1991). Piaget. México: Editorial Trillas: Biblioteca Grandes Educadores (5).

GARDNER, H. (1995). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. España: Ediciones. Paidós.

GILBERT, R. (1989). Las Ideas Actuales en Pedagogía. México. Colección Pedagógica Grijalbo.

HERNANDEZ, M. Y VALDIVIA, L. (1985). Makarenko y la educación colectivista. México. SEP. Ed. El Caballito.

HERNANDEZ, P. y LÓPEZ, M. (1988). El movimiento pedagógico Freinet en México. Cero en conducta. 3 (15) 44-56. México: Educación y cambio A.C.

HUBERT, R. (1981). Tratado de Pedagogía General. México. SEP- El Ateneo.

HURLEY, P. (1992). *Great Thinkers of the Western Word*. WWW, Internet. Cognito !

ILLICH, I. (1989). Un mundo sin escuelas. México. Editorial Nueva Imagen.

INCIARTE, E. (1986). Ortega y Gasset: una educación para la vida. México. SEP. Ed. El Caballito.

JIMÉNEZ, F. (1985). Freinet : Una pedagogía de sentido común. México. SEP. De. El Caballito.

___________ (1996). Un maestro singular : Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance. México : autoedición.

JOUVENET, L-P. (1989). Rousseau. México: Editorial Trillas: Biblioteca Grandes Educadores (3).

LARROYO, F. (1962). La ciencia de la Educación. México: Ed. Porrúa.

LABINOWICZ, E. (1987). Introducción a Piaget. EE.UU. Addison-Wesley Iberoamericana.

LARROYO, F. (1990). Historia general de la pedagogía. México. Editorial Porrúa, S.A.

LÓPEZ, A. (1987). La actividad en las aulas: Un punto de vista psicogenético. México. UPN, Colección: Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie: Investigación Educativa No. 6.

LURIA, A.R. (1994). Atención y memoria. México: Ediciones Roca S.A.

LUZURIAGA, L. (1966). La educación de nuestro tiempo. Argentina. Ed. Losada S.A.

_______________ (1966). La educación nueva. Argentina. Ed. Losada S.A.

_______________ (1966). La escuela nueva pública. Argentina. Ed. Losada S.A.

_______________ (1966). La pedagogía contemporánea. Argentina. Ed. Losada S.A.

MAKARENKO, A. (1985) Conferencias sobre educación infantil. México. Ediciones de Cultura Popular.

MANACORDA, M. (1987). Historia de la Educación II: Del 1500 hasta nuestros días.
Tr.: Miguel Martí. México: Siglo XXI Editores.

MARTÍN, A. (1987). Michel de Montaigne : Ensayos escogidos. México : Ed. Trillas.

Microsoft Encarta*95 : The Complete Interactive Multimedia Encyclopedia.

MONTEIRO, E. Y DE AZEVEDO, R.C. *Freinet o Educador*. WWW. Internet. Http://www.rio.com.br.

MONTESSORI, M. (1948). Ideas generales sobre mi método. Buenos Aires. Ed. Losada (Fotocopia).

_______________ (1991) La mente absorbente del niño. México: Ed. Diana.

_______________ (1994) El niño : El secreto de la infancia. México : Ed. Diana.

_______________ (1994) Formación del hombre. México : Ed. Diana.

MORENO, M. Y SASTRE, G. (1987). Aprendizaje y desarrollo intelectual. México. Ed. Gedisa mexicana, S.A.

NAVARRO, M. (1966). El método del trabajo por equipos. Argentina. Ed. Losada S.A.

NEILL, A.S. (1975) Odio a la escuela. Educación. III (14) 57-64. México: CONALTE.

NEILL, A.S. (1980). Hablando de Summerhill. México: Editores mexicanos unidos.

PÁGINAS DE LOS GRANDES PEDAGOGOS: Elena Parkhurst. (1980). Educación. VI (32), 55-56. México: CONALTE.

PALACIOS, F. (1996). Algunas exploraciones de la mente infantil al finalizar el Siglo XX. En Revista Mexicana de Pedagogía. ENE- FEB. No. 27. P. 30-36.

PALACIOS, J. (1984). La Cuestión Escolar. España: Psicopedagogía/Papel 451/Editorial LAIA.

PEREIRA, M. (1994). Educación personalizada : Un proyecto pedagógico en Pierre Faure. México : Ed. Trillas.

PESTALOZZI, J.H. (1980). De cómo Gertrudis educa a sus hijos: Fines y métodos de la educación del pueblo. México: Ed. Porrúa. Colección Sepan Cuantos... No. 308.

PIAGET, J. (1985). Adaptación vital y psicología de la inteligencia. México: Siglo XXI Editores.

PIAGET, J. (1990). Seis estudios de psicología. México: Editorial Planeta Mexicana, S.A.

PIAGET, J., LORENZ, K., ERIKSON, E. (1988). Juego y desarrollo. México: Editorial Grijalbo, S.A.

PICHARDO, J. (1986). Rabelais: La educación y el renacimiento francés. México. SEP. Ed. El Caballito.

PINO, A. (1989). La teoría del control social y el hábito en Dewey. Cero en conducta. 4 (16) 23-29. México: Educación y cambio A.C.

POLK, P. (1991). Un Enfoque Moderno al Método Montessori. México: Editorial Diana.

PONCE, A. (1989). Educación y lucha de clases. México: Ediciones Quinto Sol.

ROJAS, I. (1986). Los aportes de Freinet a la educación. Cero en conducta. 1 (5) 61-63. México: Educación y cambio A.C.

ROUSSEAU, J-J. (1978). Emilio o de la educación. México. Editorial Porrúa, S.A.

SCHLESINGER, D. (1996). FAQ's about Waldorf education. WWW. Internet. Yahoo: Alternative Schools.

STANDING, E. (1995). La revolución Montessori en la educación. México: Siglo Veintiuno Editores. Tr.: Ana Shapiro de zagury.

SUCHODOLSKI, B. *et al*. (1979). La Oficina Internacional de Educación al servicio del movimiento educativo. UNESCO.

UC, A. (1992). Expectativas del método en la educación nueva. Tribuna Pedagógica. (4) 13-16. México: U.P.N.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (1986). ANTOLOGÍA: Medios para la enseñanza. México.

__________ Historia de las ideas pedagógicas. Especialización en educación a distancia: Guía de autoinstrucción.

VAUGHAN, M. (1980). La pedagogía de la acción en la década del veinte. en : Corrientes del pensamiento educativo mexicano I. México. SEP-UPN pp. 195-217.

WADSWORTH, B. (1991). Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México. Editorial Diana.

YAGLIS, D. (1989). Montessori. México. Editorial Trillas. Biblioteca Grandes Educadores (4).

El Mtro. Oscar Alberto García Solana es un educador inquieto, creativo y entusiasta, muy dado a la búsqueda de alternativas pedagógicas que propicien y faciliten el desarrollo psicosocial, cognitivo y afectivo de los niños, jóvenes y adolescentes. Hoy, este maestro de secundaria y de nivel superior –un verdadero enamorado de las matemáticas y del mundo de la informática– nos ofrece en "Breve Historia de la Escuela Activa" la culminación de un serio esfuerzo de indagación bibliográfica de poco más de tres años.

Lo relevante de esta obra estriba en que ofrece al lector una exposición sistemática y clara del proceso de evolución histórica que ha tenido la Escuela Activa, vertiente pedagógica en la que "la espontaneidad, el juego y el trabajo son elementos educativos siempre presentes".

García Solana nos ofrece una periodización comprensible y didáctica del proceso de desarrollo de la Escuela Activa: inicios (Erasmo, Rabelais, Descartes), consolidación (Montessori, Cousinet) y difusión (Peterson, Freinet, Piaget).

Estoy plenamente convencido que esta "Breve Historia de la Escuela Activa" viene a llenar un gran vacío en la bibliografía del docente, ya que nos ofrece una visión de conjunto del surgimiento, desarrollo y consolidación de esta vigorosa corriente pedagógica, amén de explicitar las bases epistemo-lógicas, psicológicas y metodológicas en que aquella se sustenta.

En la corriente de la Escuela Activa –dice García Solana– la educación "se hace paidocéntrica, en oposición a la escuela tradicionalista, que tiene como centro al profesor y a su cátedra".

Con base en las consideraciones anteriores, los maestros de los diferentes niveles educativos, investigadores e interesados en general encontrarán en "Breve Historia de la Escuela Activa" suficientes elementos históricos y conceptuales que les permitirán comprender con mayor profundidad lo que plantea esta corriente pedagógica en cuanto propuesta para apoyar el desarrollo de los aprendizajes de la joven generación.

Freddy Javier Espadas Sosa,
Director de la Universidad Pedagógica
Nacional en Yucatán.

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL